Das Problem der Kooperation in der Individualpsychologie und im themenzentrierten interaktionellen System

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich

vorgelegt von
RUDOLF PETER NAEF
von Zürich

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Zürich 1979
Zentralstelle der Studentenschaft

Das Problem der Kooperation in der Individualpsychologie und im themenzentrierten interaktionellen System

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich

vorgelegt von
RUDOLF PETER NAEF
von Zürich

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Zürich 1979
Zentralstelle der Studentenschaft

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1. Vorverständnis und Zielsetzung 1

1.2. Methodisches Vorgehen 3

2. Kooperation in anthropologischer Sicht 5

2.1. Definition des Begriffes 'Kooperation' 5

2.2. Kooperation und Phylogenese des Menschen 5

2.3. Kooperation und Ontogenese des Menschen 7

3. Individualpsychologie und Kooperation 9

3.1. Einleitung 9
3.1.1. Sprach- und Begriffsproblematik 10
3.1.2. Begriff und Entstehung der Individualpsychologie 11
3.1.3. Individualpsychologie als Tiefenpsychologie 12
3.1.4. Wissenschaftliches Vorgehen Adlers 14

3.2. Grundlagen der Individualpsychologie 16
3.2.1. Lebensstil und Totalität 16
3.2.1.1. Funktion des seelischen Organs 16
3.2.1.2. Entstehung des Lebensstils 18
3.2.1.3. Finalität 20
3.2.1.4. Das Problem der Finalität in der Therapie 22
3.2.2. Das Minderwertigkeitsgefühl 24
3.2.3. Kompensation, Ueberkompensation und Geltungsstreben 28

3.3. Das Gemeinschaftsgefühl 32
3.3.1. Begriff und Grundlagen 32
3.3.1.1. Anthropologische Komponente 32
3.3.1.2. Ethische Komponente 33
3.3.1.3. Individuelle Komponente 34
3.3.2. Die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindheit 36
3.3.2.1. Die Rolle der Mutter 36
3.3.2.2. Die Rolle der Familie und der Umwelt 39
3.3.3. Ursachen für das Nichtentstehen des Gemeinschaftsgefühls 41
3.3.3.1. Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl 41
3.3.3.2. Störung der Mutter-Kind-Beziehung 42
3.3.3.3. Erziehunsstil 43
3.3.3.4. Familiensituation 45
3.3.4. Folgen und Auswirkungen des Fehlens von Gemeinschaftsgefühl 49
3.3.4.1. Schwererziehbarkeit 50
3.3.4.2. Scheitern an den Lebensaufgaben 51

3.4. Individualpsychologische Pädagogik 54
3.4.1. Erziehbarkeit des Menschen 54
3.4.2. Angestrebtes Erziehungsverhalten 56
3.4.3. Mögliche Fehlhaltungen 58
3.4.4. Erziehung der Erzieher 61

3.5. Kooperation in der Sicht der Individualpsychologie 64

3.6. Die Schule 67
3.6.1. Zielsetzung der Individualpsychologie in der Schule 67
3.6.2. Die Schule als Testprüfung für das Gemeinschaftsgefühl 69
3.6.3. Psychohygiene und Neurosenprophylaxe 70
3.6.4. Kritik an der bestehenden Schule 73
3.6.5. Erziehung und Unterricht 75

3.7. Der Lehrer 78
3.7.1. Die Aufgaben des Lehrers 78
3.7.1.1. Vertrauensgewinnung und Ermutigung 78
3.7.1.2. Wiedereinfügung des schwererziehbaren Schülers 80
3.7.1.3. Therapeutisches Konzept der Individualpsychologie 82
3.7.2. Haltung und Einstellung des Lehrers 84
3.7.2.1. Anforderungen an Wissen und Persönlichkeit 85
3.7.3. Persönlichkeitsschulung und Ausbildung 89

3.8. Der Schüler 92
3.8.1. Vorbereitung in der Familie 92
3.8.2. Reaktion auf den Schuleintritt 92
3.8.3. Der schwererziehbare Schüler 94

3.9. Kooperation in der Schule 97
3.9.1. Die Haltung des Lehrers 97
3.9.2. Gleichheit und Gleichwertigkeit als Grundbedingungen der Kooperation 101
3.9.3. Die Bedeutung des Gesprächs 104
3.9.4. Bedingungen für das Zustandekommen gegenseitiger Hilfe 106
3.9.5. Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit 108
3.9.6. Selbstverwaltung und Mitbestimmung 110
3.9.7. Problematik der autoritären Erziehung 113
3.9.8. Strafe und Lob 120
3.9.9. Rivalität, Eifersucht und Ehrgeiz 125
3.9.10. Die Auswirkungen von Prüfungs-, Noten- und Repetitionssystem 128
3.9.11. Die Rolle der Gemeinschaft und der Kooperation bei der Wiedereinfügung des schwererziehbaren Kindes 133

4. Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Kooperation 139

4.1. Einleitung 139
4.1.1. Zielsetzung und Herkunft der TZI 142
4.1.2. Werdegang Cohns und Entstehung der TZI 145

4.2. Grundlagen der TZI 148
4.2.1. Einflussfaktoren 148
4.2.1.1. Psychoanalyse 148
4.2.1.2. Erlebnistherapie 150
4.2.1.3. Gestalttherapie 153
4.2.1.4. Gruppendynamik 155
4.2.2. Menschenbild, philosophische Grundlagen und Axiome 157
4.2.3. Das Prinzip des Lebendigen Lernens 161

4.3. Das Modell der TZI 165
4.3.1. Postulate 165
4.3.1.1. Das Chairmanpostulat 165
4.3.1.2. Das Postulat der Störungspriorität 168
4.3.2. Die Regeln 170

4.3.3. Dreieck und Kugel 174
4.3.4. Dynamische Balance 177
4.3.5. Der Leiter 180
4.3.5.1. Verhalten und Persönlichkeit 180
4.3.5.2. Aufgaben des Leiters in der Gruppe 182
4.3.5.3. Die Rolle des Leiters im Gruppenprozess 183
4.3.6. Geschehen und Ablauf einer TZI-Gruppe 185
4.3.6.1. Beginn 186
4.3.6.2. Themensetzung, -formulierung und -einführung 187
4.3.6.3. Gruppenprozess 190
4.3.6.4. Das Gruppenklima 192
4.3.6.5. Die Bearbeitung von Störungen 193

4.4. Umfeld der TZI 195
4.4.1. Vergleich mit anderen Gruppenverfahren 195
4.4.2. Therapeutische Elemente der TZI-Gruppe 197
4.4.3. Rahmenbedingungen und Anwendbarkeit der TZI 200
4.4.4. Ausbildung in TZI 202

4.5. Kooperation in der Sicht der TZI 204

4.6. Die Schule 206
4.6.1. Die heutige Schule 206
4.6.2. Zielsetzung der TZI in der Schule 208
4.6.3. Hindernisse für die Verwirklichung der TZI in der Schule 209
4.6.4. Anwendung der TZI in der Schule 211

4.7. Der Lehrer 213
4.7.1. Ausbildung der Lehrer 215

4.8. Der Schüler 216

4.9. Kooperation in der Schule 217
4.9.1. Lehrerverhalten 218
4.9.2. Dynamische Balance und Themenzentriertheit 220
4.9.3. Störungsbearbeitung 221
4.9.4. Abbau von Rivalität 222
4.9.5. Atmosphäre des Vertrauens 223

5. Vergleich von Individualpsychologie und TZI 226

5.1. Einleitung: Reflexionen zur Vergleichsproblematik 226
5.1.1. Grundsätzliches 226
5.1.2. Methodik und Zielsetzung 227
5.1.3. Sprachproblem 228

5.2. Grundlagen 228
5.2.1. Herkunft, Werdegang und Einflussbereiche 228
5.2.2. Philosophische, weltanschauliche und ethische Grundlagen 230
5.2.4. Erkenntnistheoretisches Vorgehen 233

5.3. Wissenschaftlicher Ansatzpunkt 234
5.3.1. Verhältnis zur Tiefenpsychologie 234
5.3.2. Gruppentherapie, Gruppendynamik und Rollenproblematik 235
5.3.3. Sicht menschlicher Entwicklung und Entstehung psychischer Störungen 237

5.4. Pädagogik und Therapie 238
5.4.1. Pädagogische Intention 238

5.4.2. Sicht der Erziehung 239
5.4.3. Therapeutisches Vorgehen 240

5.5. Sicht der Kooperation 241

5.6. Die Schule 242
5.6.1. Kritik der bestehenden Schule 243
5.6.2. Zielsetzung 244
5.6.3. Schulpraxis und Anwendungsmöglichkeiten 244

5.7. Der Lehrer 246
5.7.1. Stellung und Haltung im Klassengeschehen 246
5.7.2. Aufgaben des Lehrers 248
5.7.3. Persönlichkeitsschulung und Ausbildung des Lehrers 249

5.8. Der Schüler 251

5.9. Kooperation in der Schule 252
5.9.1. Lehrerverhalten 253
5.9.2. Gleichheit und Gleichwertigkeit 253
5.9.3. Atmosphäre des Wohlwollens und Vertrauens 254
5.9.4. Störungsbearbeitung und Gespräch 255
5.9.5. Das Autoritätsprinzip 256
5.9.6. Eifersucht und Rivalität 257
5.9.7. Selektions-, Prüfungs- und Notensystem 259

6. Ansatzpunkte für einen pädagogischen Transfer 260

6.1. Reflexionen zur Gültigkeit der erzielten Ergebnisse 260

6.2. Wo und wie kann der Transfer vollzogen werden? 262

6.3. Verwendbarkeit der Schulmodelle von Individualpsychologie und TZI 263

6.4. Lehreraus- und -fortbildung 264

6.5. Ansätze für eine Schulreform 266

7. Schlussbetrachtung 271

8. Literaturverzeichnis 273

1. Einleitung

1.1. Vorverständnis und Zielsetzung

In der Auseinandersetzung um das Menschenbild stiess die moderne Anthropologie, Biologie und Psychologie auf die Bedeutung der Kooperation für das menschliche Leben ganz allgemein. Es hat sich dabei immer wieder gezeigt, dass die menschliche Spezies ohne Sozietät und Zusammenschluss zu gemeinsamer Sicherung der Existenz nicht überlebt hätte. Die Bedeutung der Kooperation ist in diesem Zusammenhang im wesentlichen unumstritten - die Auseinandersetzung kreist meist um die Frage, inwieweit sie realisierbar und erstrebenswert ist, das heisst, ob nicht gewisse anthropologische Momente ihre Verwirklichung erschweren und ob nicht eine andere Form der Lebensgestaltung vorteilhafter wäre.
Aufgrund des allgemeinen Interesses an dieser Problematik drängt sich auch die Frage auf, inwiefern Kooperation für die Schule von Bedeutung sein könnte oder sollte. Da die Schulklasse als solche ja bereits eine soziale Einheit mit einem gemeinsamen Aufgabenbereich darstellt, scheint es naheliegend, Anwendbarkeit, Möglichkeiten und Bedeutung der Kooperation für die Schule und ihren erzieherischen Auftrag genauer zu untersuchen. Gerade für ein Sozialisationsfeld, das unbestrittenerweise einen grossen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen hat, scheint es mir von grosser Wichtigkeit, die Erkenntnisse der modernen Psychologie nutzbar zu machen. Ich wählte deshalb das Problem der Kooperation zum Ausgangspunkt, anhand dessen die Bedeutung von Gruppenprozessen und Gemeinschaftserlebnis in der Schulklasse transparent gemacht werden soll.
Natürlich liess sich im Rahmen einer Dissertation nicht die gesamte Forschung zu dieser Frage aufarbeiten - so beschränkte ich mich im wesentlichen auf zwei Modelle, wobei das eine tiefenpsychologisch, das andere mehr gruppendynamisch ausgerichtet ist. Meine Wahl fiel dabei auf die Individualpsychologie und die Themenzentrierte Interaktion - im folgenden, wie im Sprachgebrauch allgemein üblich, mit TZI abgekürzt.
Beide Modelle legen auf das Kooperations- und Gemeinschaftsproblem im Rahmen ihrer Forschungen grosses Gewicht und bieten daher genügend Material für eine derartige Analyse.

Adler gehört mit seiner Individualpsychologie ebenso wie Freud mit der Psychoanalyse zu den Mitbegründern der wissenschaftlichen tiefenpsychologischen Forschung. Die Individualpsychologie geriet jedoch unter dem Nationalsozialismus und Faschismus in Vergessenheit und auch noch lange nach dem Zweiten Weltkrieg blieben die Resultate ihrer Forschungstätigkeit nahezu unbekannt und wurden kaum auf ihre Bedeutung oder ihren Bezug zur modernen psychologischen Wissenschaft hin untersucht.
Dies obwohl die Individualpsychologie ein tiefenpsychologisch fundiertes, ausgearbeitetes therapeutisches und pädagogisches Konzept sowie ein praxiserprobtes Schulmodell bietet.
Gerade in einer Zeit, in der die Bedeutung des sozialen Feldes, der Gruppe, für die psychische Gesundheit beziehungsweise Gesundung derart in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist wie heute - ich denke hier an die zahlreichen gruppentherapeutischen Ansätze, entwicklungspsychologische Studien etc. -, schien es mir daher lohnenswert, einmal den Ansatz der Individualpsychologie mit seinem Konzept des Gemeinschaftsgefühls als einem Kernfaktor psychischen Geschehens genauer zu untersuchen. Ich möchte dabei vor allem der Frage nachgehen, inwiefern nicht auch heute noch grundlegende Anregungen und Einsichten der Individualpsychologie für die Schule fruchtbar gemacht werden könnten, ob es sich also lohnen würde, Adlers Konzepte wieder vermehrt in die moderne pädagogische Diskussion miteinzubringen.
Anhand der TZI möchte ich demgegenüber die Verwendbarkeit moderner gruppendynamischer und gruppentherapeutischer Ansätze für die Schule untersuchen. Die TZI schien mir hierfür geeignet, weil deren Begründerin - Ruth Cohn - ein weitgehendes Interesse für Schulfragen zeigt und der TZI eine genuin pädagogische Intention eigen ist, die andern ähnlichen Modellen abgeht. Darüber hinaus stellt die TZI einen relativ offenen Ansatz dar, in den viele Elemente moderner Forschungsansätze, vor allem aus dem Umkreis der Humanistischen Psychologie, eingeflossen sind. Ich versprach mir deshalb von der TZI auch interessante Anhaltspunkte für den Vergleich mit der Individualpsychologie, vor allem in bezug auf die Frage, wo wesentliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten liegen könnten.

1.2. Methodisches Vorgehen

Nachdem ich dieses Grundkonzept der Arbeit entworfen hatte, stellte sich mir die Frage nach dem geeigneten methodischen Vorgehen. Bei den von mir anvisierten Problemkreisen - wie etwa Gruppenprozesse und Gemeinschaftserleben des Menschen - handelt es sich um komplexe und ganzheitliche psychische Phänomene, für deren Untersuchung mir die literaturkritisch-hermeneutische Vorgehensweise am geeignetsten erschien.
Bei der Bearbeitung der mir gestellten Aufgabe ging ich vom Studium der wichtigsten Fachliteratur zu diesen Themen aus, wobei dabei aber immer auch persönliche Erfahrungen miteinfliessen, die ich durch das Miterleben verschiedener Gruppenmodelle gemacht habe. Hinzu kommen eigene Lehrerfahrungen, im Austausch mit vielen Lehrern gewonnene Erkenntnisse sowie wertvolle Anregungen, die ich durch telephonischen und brieflichen Austausch mit Frau Cohn erhielt.
Im folgenden möchte ich zuerst auf einige anthropologische Grundlagen der Kooperation eingehen, um einen Ausgangspunkt für meine Betrachtungen zu erhalten. Als Hauptteil der Arbeit folgt die Darstellung der Modelle von Individualpsychologie und TZI, die die Grundlage für den im weiteren vorzunehmenden Vergleich liefern soll.
Es schien mir dabei am sinnvollsten so vorzugehen, dass ich zuerst die beiden Modelle systemimmanent darstelle, um eine möglichst authentische Ausgangsbasis für den Vergleich zu erhalten. Um dem Leser klare Anhaltspunkte für diese Gegenüberstellung zu geben, habe ich versucht, beide Modelle nach ähnlichem Raster darzustellen, anhand dessen dann auch der Vergleich vorgenommen werden soll. Ich habe dabei versucht, die einzelnen Rasterteilpunkte von Individualpsychologie und TZI in möglichst in sich geschlossener Weise darzustellen, um Gegensätze und Gemeinsamkeiten bei der Gegenüberstellung der einzelnen Rasterpunkte deutlich werden zu lassen. Aufgrund dieses Konzeptes sind innerhalb der Darstellungen der beiden Modelle Wiederholungen aber oft unvermeidlich, da dieselben Phänomene unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden. Auch konnte der Raster bei beiden Modellen nicht identisch gestaltet werden, da sich die Forschungsschwerpunkte oft auf verschiedenen Ebenen bewegen.

Diese durch die Vornahme des Vergleichs erhaltenen Resultate möchte ich dann als Basis für die Untersuchung der Möglichkeiten eines pädagogischen Transfers verwenden. In diesem Zusammenhang und auch im Rahmen der Schlussbetrachtung möchte ich die Gültigkeit der erzielten Ergebnisse reflektieren und auch zu einer Wertung und Kritik der beiden Modelle gelangen.
An Literatur arbeitete ich im wesentlichen die gesamte verfügbare Forschung von Individualpsychologie und TZI auf. Da dies sehr umfangreich war, musste ich im Umfeld der beiden Ansätze, aber auch bei der allgemeinen psychologischen und pädagogischen Literatur zu diesem Thema gewisse Einschränkungen vornehmen.
Die Erarbeitung der Grundlagen der Individualpsychologie basiert vor allem auf den Schriften Adlers, bei den Schulfragen habe ich zur Bereicherung dieser Thematik auch die Schriften anderer Individualpsychologen beigezogen.
Die Darstellung der TZI baut vor allem auf den Schriften von Frau Cohn auf, wobei auch Ergänzungen aus anderen Untersuchungen angebracht werden. Die Literatur aus dem Umkreis der TZI ist in vielen Aspekten weniger schulbezogen, dies kommt auch in der Disposition und in der Art der Darstellungsweise zum Ausdruck.
Da die Individualpsychologie hauptsächlich von Adler, die TZI vor allem von Cohn geprägt wurde, habe ich im folgenden die Begriffe 'Individualpsychologie' und 'Adler' sowie 'TZI' und 'Cohn' oft synonym verwendet.
Der Erarbeitung und Darstellung stellten sich vielfältige terminologische Schwierigkeiten entgegen. Beide Modelle werden in relativ komplizierten terminologischen Systemen abgehandelt. Dennoch erschien es mir am sinnvollsten, diese in die jeweiligen Darstellungen integral zu übernehmen, dabei aber die einzelnen Begriffe genau zu umreissen.
Ich habe im folgenden versucht, weitere auftauchende methodologische Probleme an der jeweiligen Stelle der Erarbeitung genauer zu umschreiben.

2. Kooperation in anthropologischer Sicht

2.1. Definition des Begriffes 'Kooperation'

Als Kooperation möchte ich vorläufig - abgesehen vom weiter unten beschriebenen Verständnis der Individualpsychologie und der TZI von diesem Begriff - ein Verhalten definieren, bei dem die Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Individuen vom Motiv der gegenseitigen Hilfe im folgenden Sinne geprägt sind:
Bei der gemeinsamen Verfolgung eines Zieles durch eine Gruppe von Menschen steht bei den einzelnen Gruppenmitgliedern nicht das Bestreben im Vordergrund, dieses Ziel schneller oder besser als die andern zu erreichen und sich dadurch vor diesen einen Vorteil zu erringen oder sich von ihnen abzuheben, sondern der Antrieb, allen einen möglichst umfassenden Erfolg zu verschaffen und ihnen so das Gefühl zu vermitteln, ein gleichwertiges Mitglied der Gruppe zu sein. Ebenso verwendet einer der an der Gruppe Beteiligten ein zufällig vorhandenes Mehr an Wissen und Können, ein Stärker- oder Grössersein nicht dazu, eine vorteilhafte Position gegenüber den andern einzunehmen und diese zum Schaden der andern auszunützen, sondern setzt im Gegenteil alles daran, dieses Mehr an Wissen und Können den andern weiterzugeben, um dadurch seinen eigenen Vorsprung zu verringern und den andern dazu zu verhelfen, einen äquivalenten Fähigkeitsstand zu erreichen, von dem aus man gemeinsam weiterarbeiten kann. Jeder einzelne leistet dabei seinen Beitrag zur Zusammenarbeit aus eigenem, freien Antrieb, weil er einsieht, dass das gemeinsam angestrebte Ziel auf diese Weise schneller und leichter zu erreichen ist.
Dass es sinnvoll ist, die Bedeutung der Kooperation für die menschlichen Interaktionen im allgemeinen und besonders für diejenigen innerhalb einer Schulklasse zu untersuchen, scheint mir klar aus gewissen anthropologischen Tatsachen hervorzugehen, die bei der phylogenetischen Entwicklung des Menschen eine grosse Rolle spielten und die ich im folgenden zum Verständnis der Bedeutung der Kooperation für den Menschen erläutern möchte.

2.2. Kooperation und Phylogenese des Menschen

Der Mensch in seiner heutigen Gestalt ist, wie wir seit Darwins bahnbrechenden, bis heute gültigen Untersuchungen wissen, ein

Produkt der Evolution, des natürlichen Auslesevorganges, der über Jahrmillionen die lebendige Substanz in Abertausende von Arten aufgespalten hat und einer wechselnden Umwelt adaptiert hat. Besonders erstaunlich ist dabei, dass der Mensch in diesem Kampf ums Ueberleben, bei dem nur die stärksten und anpassungsfähigsten Arten bestehen konnten, sich trotz der Tatsache behaupten konnte, dass er ein "Mängelwesen" (Gehlen 1961, S.18) ist, das für diesen Kampf äusserst schlecht gerüstet war: Die Schwäche des Menschen erhellt aus dem nackten, ungeschützten Zustand seines Körpers, dem Mangel an grossen Zähnen und Klauen, der geringen Kraft und Schnelligkeit, dem mangelhaften Geruchssinn und dem Unvermögen, rasch zu klettern. (Darwin 1970, S. 70f.) Besonders ins Gewicht fällt jedoch die ungeheure Hilflosigkeit des Menschen bei seiner Geburt und seine mangelhafte Ausstattung mit überlebenssichernden Instinkten, die den Menschen zwingen, fünfzehn bis zwanzig Jahre in Abhängigkeit von seinen Eltern zu leben, bis er alleine überlebensfähig ist. Noch schwerwiegender ist aber die Entwicklung, die der Mensch in den letzten Jahrtausenden genommen hat: Er hat sich zum weitverbreitetsten aller Lebewesen auf Erden entwickelt, vor dem alle andern zurückgewichen sind. Die einzig plausible Erklärung für diese Tatsache sieht Darwin in gewissen spezifischen Fähigkeiten des Menschen: "Offenbar verdankt er diese unendliche Ueberlegenheit seinen intellektuellen Fähigkeiten, seinen sozialen Gewohnheiten, die ihn dazu führten, seine Genossen zu unterstützen und zu verteidigen." (zit. nach: Denker 1966,S.23) Dies steht im Gegensatz zu den Ansichten der Sozialdarwinisten, die wie etwa Spencer in seiner Theorie vom Ueberleben der Tauglichsten' die Theorien Darwins dahingehend interpretierten, dass nur diejenigen Arten und Individuen überleben könnten, die ein möglichst aggressives und kämpferisches Verhalten zeigten. Es scheint vielmehr im Gegensatz dazu so zu sein, dass in der Evolution diejenigen Arten sich trotz körperlicher Schwäche bevorzugt entwickeln können, die diesen Mangel durch ausgeprägte intraspezifische Kooperation wettmachen. Dobzhansky schreibt dazu: "Die natürliche Auslese neigt dazu, Kooperation zu fördern und den Wettbewerb unter den Organismen auf ein Mindestmass zu beschränken." (Dobzhansky 1970, S. 61)

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass diejenigen anthropologischen Gegebenheiten, die den Menschen scheinbar im Daseinskampf mit den andern Produkten der Evolution so benachteiligen - seine grosse körperliche Schwäche bei der Geburt, aber auch im ausgewachsenen Zustand -, sich dadurch in eine alles wettmachende Stärke verwandeln, als der Mensch dadurch gezwungen wird, sich kooperativ zu verhalten, weil sonst sein Ueberleben als Individuum aber auch als Art im Verlaufe der Evolution gar nicht möglich gewesen wäre.

In diesem Zusammenhang erweist sich aber auch die Instinktarmut des Menschen als grosser Vorteil, da sie durch eine grosse Ausweitung der Lernfähigkeit kompensiert wird, die im Verbunde mit dem kooperativen Zusammenleben in der Gruppe dem Menschen die Adaptation an jede nur erdenkliche Umwelt in kurzer Zeit ermöglicht - was innert nützlicher Frist dem instinktgebundenen Lebewesen nicht möglich ist, da seine Adaptation den jahrtausendedauernden Umweg über Genmutationen gehen muss. Kaiser schreibt dazu: "Der Vorteil einer instinktarmen, dafür intelligenten Tierart liegt in der hohen Anpassungsfähigkeit an schnell sich ändernde Umweltbedingungen. Durch den sozialen Zusammenhang gewinnt sie auch gegenüber dem körperlich viel kräftigeren, aber vereinzelt lebenden Raubtier die Ueberlegenheit." (Kaiser 1973, S. 56)

Die gemeinschaftliche, kooperative Lebensweise ermöglichte dem Menschen im Verlaufe seiner kulturellen Entwicklung die Anhäufung eines ungeheuren Wissensschatzes. Dass zum Zustandekommen dieser Erfolge die menschliche Lernfähigkeit und seine sonstigen intellektuellen Fähigkeiten allein nicht ausreichen, sondern diese mit einem kooperativen Verhalten gekoppelt sein müssen, erklärt sich dadurch, dass nur auf diese Weise ein zu neuen Erkenntnissen führender Erfahrungsaustausch und insbesondere ein über Hunderte von Generationen reichender Akkumulationsprozess stattfinden kann, der alleine das in letzter Zeit exponentiell voranschreitende Wachstum der Wissenschaften in Gang gebracht hat.

2.3. Kooperation und Ontogenese des Menschen

Die grosse Bedeutung kooperativen Verhaltens für Fortbestand und Entwicklung des Menschen gilt jedoch nicht nur für die Art

im Ganzen, sondern auch für jedes einzelne Individuum. Dies zeigt sich nicht nur in seiner physischen Entwicklung, in welcher das Kind aufgrund seiner grossen Hilflosigkeit völlig auf das kooperative Verhalten seiner Mitmenschen zur Sicherstellung seiner elementaren Bedürfnisse an Nahrung, Versorgung, Pflege etc. angewiesen ist, da es den grössten Teil der normalen Embryonalzeit anderer Tiere als extrauterines Frühjahr ausserhalb des Mutterleibes im 'sozialen Uterus' verbringt und auch sein späteres Wachstum zugunsten einer ausgedehnten Lernphase entscheidend verlangsamt ist. (Kaiser 1973, S. 57)

In noch viel stärkerem Masse tritt jedoch die Abhängigkeit des Menschen von seiner sozialen Umwelt bei der Entwicklung seiner psychischen Fähigkeiten zutage. Intellekt, Sprache und Denken, überhaupt jede komplexere menschliche Geistestätigkeit können nur in Gang kommen, wenn das Kind durch soziales, kooperatives Verhalten der Mitmenschen dazu angeregt wird, sonst werden diese artspezifischen Eigenschaften nicht entwickelt (Kaspar-Hausersyndrom, Wolfskinder). Auch in seiner emotionalen Entwicklung nimmt der Mensch nichtwiedergutzumachenden Schaden, wenn er nicht schon seit seiner Geburt ständiges kooperatives Verhalten der Mitmenschen, insbesondere der Mutter, erlebt. (Spitz 1973)

Da - wie ich jetzt versucht habe darzustellen - aufgrund artspezifischer Gegebenheiten kooperatives Verhalten für die Entwicklung des Menschen als Art und Individuum von grosser Tragweite ist, sehe ich es als sinnvoll an, die Bedeutung und die Auswirkungen dieses Verhaltens innerhalb der Schulklasse zu untersuchen, da es im Rahmen der gruppendynamischen und tiefenpsychologischen Prozesse zwischen den Schülern und dem Lehrer einen grossen Einfluss haben wird, wie es der Lehrer versteht, kooperatives Verhalten unter den Schülern zu fördern.

3. Individualpsychologie und Kooperation

3.1. Einleitung

Bei der Bearbeitung des Problems der Kooperation in der Schule bin ich auf die Individualpsychologie Alfred Adlers gestossen, weil in ihr die Kooperationsfähigkeit des Menschen als zentrales Forschungsthema auftaucht. Es schien mir deshalb sinnvoll, einmal genauer zu untersuchen, inwieweit diese im wesentlichen vor fünfzig Jahren entstandene tiefenpsychologische Lehre dem modernen Pädagogen heute noch Anhaltspunkte in bezug auf die Förderung der Kooperation geben kann.

Adlers ganze Lehre besonders der späteren Jahre kreist um den zentralen Begriff des Gemeinschaftsgefühls, das ihm Gradmesser für seelische Gesundheit und Krankheit ist. Das Gemeinschaftsgefühl ist für ihn auch Grundlage der Kooperationsfähigkeit des Menschen. Um darlegen zu können, wie die Individualpsychologie das Problem der Kooperation im zwischenmenschlichen Bezug allgemein und in der Schule im besonderen sieht, scheint es mir unumgänglich, zuerst den Adlerschen Begriff des Gemeinschaftsgefühles genauer zu umreissen. Dies ist kein leichtes Unterfangen, da gerade dieser Begriff sehr vielschichtig ist und nirgends in Adlers Werk genauer definiert wird, sondern je nach Kontext um immer wieder andere Aspekte derselben Thematik erweitert wird. In dieser spezifisch Adlerschen Art, Begriffe zu prägen und mit ihnen umzugehen, liegt auch eine Hauptschwierigkeit für das Verständnis der Individualpsychologie begründet; hier liegt sicher auch eine der Ursachen dafür, dass diese oft missverstanden worden ist.

Die individualpsychologische Lehre als Ganzes ist sehr komplex und kohärent. Darin liegt zugleich ihre Stärke und ihre Schwäche begründet, weil einerseits für jede menschliche Verhaltensweise eine Erklärung auf individualpsychologischer Grundlage gegeben werden kann, andererseits die Lehre kaum mehr fortentwickelt oder in Teilbereichen mit anderen Ansätzen kombiniert werden kann. Zugleich ist vielleicht auch hier der Grund dafür zu suchen, warum die Individualpsychologie trotz ihrer vielen zum Teil richtigen und wertvollen Beobachtungen und Deutungen so wenig Eingang in modernere psychologische Forschungen gefunden hat.

Aufgrund der Kohärenz der individualpsychologischen Lehre erscheint es mir aber als unmöglich, einen Teilaspekt wie etwa das Gemeinschaftsgefühl gesondert herauszugreifen und abzuhandeln; denn auch dieser Bereich ist unlösbar verknüpft mit den anderen grundlegenden Begriffen der Individualpsychologie wie etwa Finalität, Totalität, Minderwertigkeitsgefühl, Kompensation und Ueberkompensation. Ich erachte es deshalb als notwendig, zuerst die Grundlagen der Individualpsychologie zu skizzieren, um damit ein Instrumentarium zu erhalten, mit dem der zentrale Aspekt meiner Arbeit, das Gemeinschaftsgefühl, genauer umrissen werden kann.

3.1.1. Sprach- und Begriffsproblematik

Eine besondere Schwierigkeit bei der Bearbeitung und auch vor allem bei der Darstellung individualpsychologischer Literatur stellt die eigentümliche Art der Sprache dar, die Adler entwickelt und verwendet hat. Er führte eine grosse Anzahl von Begriffen neu in die Psychologie ein. Diese sind zum Teil heute noch gebräuchlich, wenn auch in einer anderen als der von Adler gemeinten Bedeutung - so etwa Minderwertigkeitskomplex und Aggression. Andere werden in der heutigen Terminologie nicht mehr verwendet. Die damit gemeinten Sachverhalte werden dann meist mit anderen Termini umschrieben oder aber die Adlerschen Begriffe sind überhaupt nicht übersetzbar, da die von ihm gewählten Schwerpunkte und Blickwinkel heute anders gesetzt werden.
Es stellte sich deshalb für mich die Alternative, entweder die Adlerschen Begriffe in die moderne Wissenschaftssprache zu transponieren und dabei das Risiko einzugehen, dass viele seiner Gedankengänge nicht mehr den ursprünglichen Intentionen entsprechend dargestellt werden könnten, oder aber die Sprache Adlers selbst zu verwenden, wobei damit die Gefahr verbunden ist, dass der Vergleich mit moderneren psychologischen Ansätzen erschwert wird und sich für denjenigen Leser Schwierigkeiten ergeben, der nicht in die individualpsychologische Sprache eingelesen ist. Eine weitere Gefahr dabei besteht auch darin, dass dadurch die Gedankengänge der Individualpsychologie als ein homogenes Ganzes ohne Bezug zu anderen psychologischen Ansätzen erscheinen und so nicht klar wird, wo effektiv Gemeinsamkeiten

und wo entscheidende Differenzen bestehen. Dieser Problematik möchte ich auf folgende Art und Weise beizukommen versuchen: Ich werde Adlers Begriffe verwenden, diese aber genau zu umschreiben versuchen, damit so Adlers Gedankengänge möglichst authentisch wiedergegeben werden. In der darauffolgenden Gegenüberstellung und im Vergleich mit der TZI erscheint es möglich, den beim Verwenden der individualpsychologischen Begriffe notwendigerweise auftretenden Eindruck der Abgeschlossenheit durch Gegenüberstellung mit dieser andern Vorgehensweise wieder transparenter zu machen.

3.1.2. Begriff und Entstehung der Individualpsychologie

Individualpsychologie ist eine von Adler im Verlaufe des ersten Drittels unseres Jahrhunderts geschaffene tiefenpsychologische Lehre zur Erklärung, Deutung, Therapie und Prophylaxe menschlicher Verhaltensweisen. Adler stützte sich dabei wesentlich auf die von Freud gemachte Entdeckung, dass menschliches Handeln zu einem entscheidenden Teil durch unbewusste Gefühle gesteuert wird, d.h. die Resultate frühkindlicher Erlebnisse sind.
Adler war ursprünglich auch Mitglied des Forschungskreises von Freud, sagte sich jedoch sehr bald von ihm los, da dessen Anschauungsweisen mit den seinen langsam unvereinbar wurden. Wesentlicher Streitpunkt war dabei unter anderem die Frage nach dem Aufbau der menschlichen Persönlichkeit: Adler bestritt die Freudsche Auffassung, dass in der menschlichen Psyche miteinander im Widerstreit stehende Persönlichkeitsanteile (Instanzen) um die Oberherrschaft über das Ich ringen (Es-Ich-Ueberich). Zentral war für Adler der Gedanke, dass der Mensch immer als einheitliches, unteilbares Wesen handle, das seine ganze Persönlichkeit einem einheitlichen Streben unterordnet, das sich in allen seinen Handlungen äussert. Seelische Probleme dürfen deshalb niemals losgelöst vom gesamten Kontext der Persönlichkeit betrachtet werden, was insbesondere für die Psychopathologie und Psychotherapie entscheidende Konsequenzen nach sich zieht. In bewusstem Gegensatz zur Freudschen Auffassung gab Adler deshalb seiner Psychologie den Namen 'In-dividualpsychologie', um

die Betrachtungsweise des Menschen als unteilbares Ganzes zu betonen.
Berührungspunkte bestehen dabei wohl noch am ehesten zur Existentialphilosophie und zur Gestaltpsychologie. Der Name war aber insofern von Adler unglücklich gewählt, als er dahingehend missverstanden werden könnte, dass Adler das Individuum , den einzelnen Menschen an sich, losgelöst von seiner sozialen Bezogenheit erforschen wolle. Gerade dies aber ist nicht der Fall, denn Adlers Betrachtungsweise ist sowohl Ichpsychologie als auch Sozialpsychologie, machte er doch die Stellung des Menschen zur Gemeinschaft zum zentralen Forschungsaspekt seiner Psychologie und ermittelte die Charakterstruktur eines Menschen weitgehend aus seiner Beziehung zum Du. So nennt Gardner Murphy Adler den ersten Theoretiker mit sozialpsycholgischer Ausrichtung (Kaiser 1977, S. 4).
Adler selbst nennt die Individualpsychologie "die folgerichtigste Lehre von der Stellungnahme des Individuums zu den Fragen des Gemeinschaftslebens" und findet, sie sei "im selben Sinne deshalb Sozialpsychologie".(Adler 1973b, S. 121) Entscheidend für das Verständnis der Vorgehensweise der Individualpsychologie ist jedoch ihre Zugehörigkeit zum Bereich der Tiefenpsychologie.

3.1.3. Individualpsychologie als Tiefenpsychologie

Vor allem in zwei Punkten besteht eine enge Verwandtschaft zwischen der Adlerschen Individualpsychologie und der Freudschen Psychoanalyse und auch anderen tiefenpsychologischen Schulen: Es ist dies einerseits die Sicht, dass das Verhalten und die Gefühle des Menschen durch unbewusste Mechanismen determiniert und gelenkt werden und andererseits die Ueberzeugung, dass diese Mechanismen Produkt der Erlebnisse der frühen Kindheit sind, die im Unbewussten weiterwirken und meist nicht mehr ins Bewusstsein treten. Da diese häufig entweder Angst erzeugen und deshalb verdrängt werden oder zu einer Zeit entstanden sind, als das Kind noch nicht fähig war zu denken und zu sprechen, diese Erlebnisse also nie formulieren und überdenken konnte, wirken

sie unbewusst weiter und treten meist nicht mehr ins Bewusstsein. Adler selbst nennt die "Sphäre des Unbewussten" den "stärksten Faktor im seelischen Leben"(Adler 1966, S.95) und schreibt dazu:" So entwickeln viele Menschen in sich Kräfte, die wirksam sind, ohne dass sie etwas davon wissen. Diese im Unbewussten liegenden Kräfte beeinflussen das Leben des Menschen und können, wenn sie nicht aufgedeckt werden, zu schweren Folgen führen." (Adler 1966, S. 97)
Adler ist dabei der Ueberzeugung, "dass die stärksten Anregungen für den Ausbau des menschlichen Seelenlebens aus der frühesten Kindheit stammen". (Adler 1966, S. 21)
Das entscheidende Kriterium tiefenpsychologischen Vorgehens ist laut Adler "der Umstand, dass wir die kindlichen Erlebnisse, Eindrücke und Stellungnahmen, soweit sie noch nachweisbar waren, mit späteren Erscheinungen des Seelenlebens dadurch in einen bindenden Zusammenhang zu bringen suchten, dass wir die Erlebnisse der frühesten Kindheit mit späteren Situationen und mit der Haltung des Individuums in seiner späteren Zeit in Vergleich zogen". (Adler 1966, S. 21)
Diese Sicht hat entscheidende Konsequenzen für die ätiologische Betrachtung des menschlichen Seelenlebens: "Wir haben uns daher zur Regel gemacht, das Schwergewicht unserer Aufmerksamkeit immer zuerst in die Kindheit des Patienten zu verlegen. ... So wurde für uns die Betrachtung des kindlichen Seelenlebens der Angelpunkt unserer Wissenschaft." (Adler 1966, S. 22) Gerade in dieser genetischen, d.h. kindheits- und entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungs- und Erklärungsweise menschlichen Verhaltens liegt wohl der entscheidende Unterschied im ätiologischen wie therapeutischen Vorgehen von Tiefenpsychologie einerseits und Verhaltenspsychologie sowie andern neueren psychologischen Ansätzen, die sich unter dem Begriff 'Humanistische Psychologie' subsumieren lassen: Letztere wollen, ausgehend vom Begriff des 'hic et nunc' nur das heutige Verhalten des Menschen ohne Einbezug der lebensgeschichtlichen Komponente betrachten.

3.1.4. Wissenschaftliches Vorgehen und Zielsetzung Adlers

Aus dieser Sicht menschlicher Entwicklung und auch aus den Forschungsprinzipien der Tiefenpsychologie im allgemeinen - die ja bei Freud wie bei Adler immer von im therapeutischen Einzelgespräch gewonnenen Erfahrungstatsachen ausgeht - erklärt sich das wissenschaftliche Vorgehen Adlers. Es bietet keine geschlossene theoretische Darstellung des menschlichen Seelenlebens, sondern bietet theoretische Fragmente stets mit einer Fülle von Fallschilderungen dar. So erscheint Adlers Vorgehen auf den ersten Blick als eher kasuistisch denn systematisch. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Adler durchaus auf seine Art systematisch vorgeht, und zwar in induktiv-deduktiver Weise, indem der Abklärung jedes einzelnen Falles der Vorrang vor allgemeinen Aussagen gebührt. Die bereits gesicherten Erkenntnisse bringt er in die Beurteilung eines jeden neuen Falles mit ein, - die konkrete Form, der 'Lebensstil' muss jedoch von diesem einzelnen Menschen her immer wieder neu erarbeitet werden. Allfällige Widersprüche zwischen einem konkreten Fall und den bisherigen Theoremen sind Anlass zur Ueberprüfung des Ganzen. Adler charakterisiert dieses Vorgehen dadurch, dass man"im Verständnis des fehlerhaften Einzelnen vorwärts schreiten" muss. (Kaiser 1977, S.7 f.)
Er wollte sich aber dabei nie auf eine rein theoretische Menschenkenntnis beschränken:"Lebendigmachen können wir aber diese Wissenschaft erst dadurch, dass wir ins Leben hinaustreten und hier die gewonnenen Grundsätze prüfen und anwenden." (Adler 1966, S.27)
Sein Ziel war deshalb, eine Verwissenschaftlichung der Menschenkenntnis zu verwirklichen, um zur Linderung der seelischen Not der Menschen durch Psychotherapie, aber auch durch gesellschaftliche Veränderungen auf der Basis seiner psychologischen Betrachtungen über das menschliche Zusammenleben beizutragen. Sein grösstes Anliegen war daher die Prophylaxe, die er durch Eltern- und Erziehungsberatung in breiteste Volksschichten hineintragen wollte. Adler erkannte, dass es viel schwieriger ist, einmal entstandene seelische Not zu lindern, als sie gar nicht erst entstehen zu lassen.

Besonders wichtig bei diesem Plan zur Umgestaltung des Erziehungsverhaltens des Volkes war ihm eine aufgrund tiefenpsychologischer Erkenntnisse umgestaltete Schule, in der der Lehrer Ausgangs- und Angelpunkt einer Erziehungsreform werden sollte, da er als Berufserzieher viel leichter zu gewinnen sei als die Eltern. Aufgrund dieses Anliegens hat sich Adler auch viel intensiver mit der konkreten pädagogischen Praxis der Schule auseinandergesetzt als viele andere Tiefenpsychologen, bei denen es sehr oft schwer fällt, von ihren Theoremen aus einen Transfer in die Pädagogik zu vollziehen. In dieser Verwertbarkeit Adlerscher Gedankengänge für die Erziehungswirklichkeit liegt meines Erachtens ein Hauptverdienst der Individualpsychologie.
Nachdem ich nun versucht habe, Position, Bedeutung und Besonderheiten Adlers innerhalb der Tiefenpsychologie kurz zu umreissen, möchte ich im folgenden näher auf die Grundlagen seiner Lehre eingehen.

3.2. Grundlagen der Individualpsychologie

Ich möchte im weiteren versuchen, die für Adler zentralen Begriffe Lebensstil/Totalität, Finalität/zielgerichtete Einheit, Minderwertigkeitsgefühl sowie Kompensation/Ueberkompensation/Geltungsstreben zu charakterisieren. Als grosse Schwierigkeit beim Versuch einer Definition dieser Begriffe zeigt es sich, dass es kaum möglich ist, einen dieser Begriffe zu definieren, ohne dazu die anderen schon zu gebrauchen und vorauszusetzen. Es gibt deshalb keine andere Möglichkeit einer Darstellung der individualpsychologischen Lehre, als diese von einem Teilbereich her aufzurollen und zu versuchen, langsam alle Aspekte zu einem Ganzen zusammenzufügen. Es ist aber in der hier gebotenen Kürze kaum möglich, das ganze Gedankengebäude der Individualpsychologie adäquat darzustellen, und besonders die Interdependenzen der einzelnen Teilaspekte können leider bei der hier gewählten Darstellungsweise nicht genügend herausgearbeitet werden.

3.2.1. Lebensstil und Totalität

3.2.1.1. Funktion des seelischen Organs

Laut Adler unterscheidet sich ein Lebewesen von nichtlebenden Systemen durch eine ihm innewohnende Tendenz zur Erhaltung des Organismus als Einheit. Die Zerteilung eines Lebewesens ist nicht möglich, das Ganze ist hier mehr als die Summe seiner Teile. "So bleibt der Begriff der Ganzheit mit dem Begriff des Lebendigen untrennbar verbunden, fällt mit ihm zusammen". (Wexberg 1974, S. 12)
Diese an und für sich rein biologische Tatsache überträgt Adler auch auf die Betrachtung des Seelenlebens. Die Seele ist für ihn ein Organ, das ebenso zur Erhaltung des Ganzen dient wie andere Organe. Adler versteht deshalb das menschliche Seelenleben als einen Bestandteil des menschlichen Organismus, mit dessen Hilfe er sich in seiner Umwelt zurechtfindet und sein Leben sichert, indem durch das "seelische Organ" Erfahrungen aufgenommen, verarbeitet und für das Weiterleben brauchbar gemacht werden. Die seelische

Funktion bildet in diesem Sinne nichts Statisches, sondern etwas Dynamisches, ein Streben nach Anpassung an die Forderungen des Daseins, eine Fähigkeit,"... die ausersehen ist, ein Angriffs-, Abwehr- oder Sicherungs-, ein Schutzorgan vorzustellen, je nachdem, ob die Situation eines Lebensorganismus den Angriff oder die Sicherung verlangt". (Adler 1966, S. 30)

Die Seele bildet einen Aspekt des Organismus, der vom Körper nicht getrennt werden kann, sie umfasst einen Komplex von Funktionen, die der immanenten Zielsetzung des Organismus der Selbsterhaltung dienen. Der Mensch handelt also nach Adler sowohl im organisch-biologischen wie auch im seelischen Bereich immer als einheitlich-unteilbares Wesen, als Individuum; seine ganze Persönlichkeit ist einem ganzheitlichen Streben untergeordnet, das sich in allen seinen Handlungen äussert und dessen tiefstes Motiv die Selbsterhaltung ist. Adler schreibt dazu: "Und da erwies sich nun als besonders wichtig, dass man Einzelerscheinungen im Seelenleben nie als ein für sich abgeschlossenes Ganzes betrachten dürfe, sondern nur dann für sie ein Verständnis gewinnen konnte, wenn man alle Erscheinungen eines Seelenlebens als Teil eines untrennbaren Ganzen versteht." (Adler 1966, S. 21)

Dieses ganzheitliche Streben, das sich bei jedem Menschen in einer immer wieder anderen, individuellen Ausprägung zeigt, ist laut Adler nicht Ergebnis eines Vererbungsprozesses, sondern Resultat frühkindlicher Erlebnisse. Jedes Kind bildet sich aufgrund seiner individuellen Erlebnisse eine Meinung, wie es das Ziel seines Lebens, die Selbsterhaltung, im sozialen Kontext am besten zu erreichen glaubt. Diese Meinung nennt Adler mit immer wieder anderen Worten Lebensplan, Lebensstil, Leitlinie oder Bewegungsgesetz. Er nimmt Abstand von einer Auffassung neuerer Wissenschafter, die den Menschen auch als Funktion ihm innewohnender Triebe und Reflexe sehen, indem er sagt, es wäre "das grösste Wagnis, ein Kind mit eingeübten Reflexen oder ausgestaltet mit angeborenen Fähigkeiten den Proben einer Welt auszusetzen, die stets andere Probleme aufwirft".(Adler 1973a, S. 23)

Anlass für die Ausbildung seines Charakters ist dem Kind das Anliegen, sich einen Weg zu suchen, der sein Ueberleben gewährleistet.

3.2.1.2. Entstehung des Lebensstils

Die Entstehung des Lebensstils erklärt sich Adler als Ausbildung einer Antwort auf die Anforderungen und Bedingungen, die das Kind in seinem sozialen Kontext und gegeben durch seinen "angeborenen körperlichen Bestand" vorfindet:
"Der Lebensstil wird nach unseren Erfahrungen in der frühesten Kindheit ausgestaltet. ... Strebend im unausrechenbaren Raum seiner Möglichkeiten ergibt sich dem Kind aus Versuch und Irrtum ein Training und ein genereller Weg zu einem Ziel der Vollkommenheit, das ihm Erfüllung zu bieten scheint. ... Das Kind entscheidet im vermeintlichen Einklang mit seiner Umgebung, die es in seinem Sinne auffasst und beantwortet, für sein ganzes Leben und entwickelt sein Bewegungsgesetz." (Adler 1973a, S. 56)
Hier kommt die Meinung Adlers zum Ausdruck, dass sich sowohl exogene als auch endogene Einflüsse nie determinierend auf die Ausbildung eines Lebensstiles auswirken, sondern dass entscheidend immer ist, wie diese Einflüsse vom Kinde aufgenommen, verarbeitet und in sein Lebensgesetz eingefügt werden. So lässt sich also aus einer äusseren Situation nie kausal stringent auf den Charakter eines Kindes schliessen, weil dieser immer die je individuelle Reaktion dieses Kindes auf seine spezifische Situation beinhaltet, was Adler mit "schöpferischer Kraft" bezeichnet: "Denn hier ist jede kausale Betrachtung vergebens. Hier wirkt sich die schöpferische Kraft des Kindes aus." (Adler 1973a, S. 56)
Natürlich haben erzieherische Einwirkungen einen grossen Einfluss auf die Charakterentwicklung des Kindes, aber immer in der Weise, dass sie das Kind dazu drängen, durch seinen Lebensstil eine Antwort auf diese Einwirkungen zu finden. In diesem Sinne jedoch korrespondieren Erziehungsverhalten der Eltern und Lebensstil des Kindes sehr eng. Der Lebensstil eines Menschen beinhaltet also seine in

seiner Kindheit entstandene Meinung über sich und die Welt, über die Art und Weise, wie er glaubt, am besten sich im sozialen Bezug zurechtzufinden und sein Leben sichern zu können. Diese in unbewussten frühkindlichen Prozessen entstandene Meinung beeinflusst nun sein Verhalten in seinem ganzen späteren Leben: "Es ist für mich ausser Zweifel, dass jeder sich im Leben so verhält, als ob er über seine Kraft und über seine Fähigkeiten eine ganz bestimmte Meinung hätte, ... kurz, dass sein Verhalten seiner Meinung entspringt. ... Unsere Meinung von den grossen und wichtigen Tatsachen des Lebens hängt von unserem Lebensstil ab." (Adler 1973a, S. 26)

Der Mensch hält meist während seines ganzen Lebens an seinem einmal erworbenen Lebensstil und seiner Meinung über sich und die Welt fest, auch wenn diese nicht mehr mit der Realität übereinstimmen. Wenn er aber aufgrund seines mangelhaften Lebensstils in Konflikt mit der Realität gerät, bewirkt dies meist nicht eine Aenderung seines Lebensstils, sondern hat zur Folge, dass er unbewusst seine Realitätsapperzeption solange umbiegt und verändert, bis sie mit dem Lebensstil korreliert: "Aber die Linie, auf der sich einer bewegt, wird (durch ihr widersprechende Erfahrungen) nicht geändert. ... Der Mensch macht aus der Fülle seiner Erfahrungen immer nur ganz bestimmte Nutzanwendungen, die sich bei näherer Untersuchung stets als solche nachweisen lassen, die irgendwie zu seiner Lebenslinie passen, ihn in seiner Lebensschablone bestärken. Die Sprache sagt mit dem ihr eigenen Gefühl, dass man seine Erfahrungen macht, womit sie andeutet, dass jeder darüber Herr ist, wie er seine Erfahrungen verwertet." (Adler 1966, S. 25)

Dies bewirkt, dass ein Mensch sich kaum je ein objektives Bild seiner sozialen Umwelt machen kann, sondern alle Erlebnisse und Erfahrungen gemäss seinem Lebensstil aufnimmt und verarbeitet, eine Erscheinung, die Adler "tendenziöse Apperzeption" (Adler 1972, S. 165) nannte. Daraus folgend stellt er fest: "Es scheint das Schwerste für die Menschen zu sein, sich selbst zu erkennen und zu ändern." (Adler 1966, S. 25)

So gelangte er auch zum Schluss, dass eine Aenderung des

Lebensstiles einem Menschen alleine kaum je gelingen könne, sondern dass er dazu der therapeutischen Hilfe eines andern Menschen bedürfe, der über profunde Menschenkenntnis verfüge. Ein zentraler Prozess einer Adlerschen Therapie ist daher immer die Aufdeckung der Tatsache, dass die seelischen Schwierigkeiten dadurch entstehen, dass der Lebensstil eines Menschen nicht mit der Realität korreliert. Erst diese Einsicht kann dem Menschen ermöglichen, seine tendenziöse Apperzeption zu überwinden und ein realitätskonformes Verhalten zu entwickeln. Eng verknüpft mit der Adlerschen Sichtweise von Entstehung und Wirkungsweise des Lebensstiles ist seine Auffassung, dass die vorherrschende Gesetzmässigkeit im Psychischen nicht kausal, sondern final sei. Darauf möchte ich im nächsten Abschnitt eingehen.

3.2.1.3. Finalität

Nach Adler ist ein Grundmerkmal des Lebens die Bewegung. Bewegung ist aber nicht denkbar ohne Gerichtetsein auf ein Ziel. Ziel der Bewegung eines Lebewesens ist im weitesten Sinne immer die Ueberlebenssicherung. Da die Seele als menschliches Organ ständig darauf gerichtet ist, das Ueberleben zu gewährleisten, sind auch seelische Regungen zielgerichtet: "Was wir aus den seelischen Regungen zuerst erfassen können, ist selbst wieder Bewegung, die auf ein Ziel gerichtet ist... Schon im Begriff der Anpassung liegt dieses Zielstrebige. Wir können uns ein Seelenleben nicht vorstellen ohne ein Ziel, zu dem hin die Bewegung, die Dynamik, die im Seelenleben enthalten ist, abrollt."(Adler 1966, S. 31) Um die Forderungen, die immer wieder neu an den Menschen herantreten, im Sinne des allgemeinen Strebens nach Selbsterhaltung beantworten zu können, muss er sich also ein konkretes Ziel setzen, das er zu erreichen trachtet und von dem er sich eben diese Sicherung und Anpassung erhofft: "Man kann also alle seelischen Erscheinungen in dem Sinne auffassen, als ob sie eine Vorbereitung auf etwas Kommendes wären. ... Das menschliche Seelenleben ist also durch ein Ziel bestimmt. Kein Mensch kann denken, fühlen, wollen, sogar träumen, ohne dass all dies bestimmt, bedingt, eingeschränkt, gerichtet wäre durch ein ihm vorschwebendes Ziel. Dies ergibt sich fast

von selbst im Zusammenhang mit den Forderungen des Organismus und der Aussenwelt und mit der Antwort, die der Organismus darauf zu geben genötigt ist." (Adler 1966, S. 31) "Denn alle Kausalitäten genügen dem lebenden Organismus nicht, das Chaos des Zukünftigen zu bewältigen und die Planlosigkeit, deren Opfer wir wären, aufzuheben." (Adler 1965, S. 21) Erst Zielsetzung ermöglicht es also dem Menschen, sich in der Welt zurechtzufinden, indem sie ihm eine Orientierung gibt und die Richtung weist. Hat sich der Mensch aber einmal ein Ziel im Sinne seiner Ueberlebenssicherung gesetzt, so verlaufen alle seelischen Regungen im Sinne dieser 'richtenden Idee' (Adler). Alle Gefühle, Gedanken, Träume, Haltungen und Charakterzüge, jedes psychische Phänomen ist der Ausdruck des Zieles, das der Mensch sich gesetzt hat und kann nur im Hinblick darauf verstanden werden: "Durch diesen Zwang zu einem auf ein Ziel gerichtetes Geschehen kommt in das ganze Seelenleben ein Drang nach vorwärts, und in diesem Strom des Geschehens erfahren alle seelischen Kategorien und Kräfte ihre Form, Richtung und Modellierung. ... Das Ziel des menschlichen Seelenlebens wird so zum Dirigenten, zur causa finalis, und reisst alles seelisch Bewegliche in den Strom des seelischen Geschehens hinein. Hier ist die Wurzel der Einheit der Persönlichkeit, der Individualität." (Adler 1923, S. 1)
Hier wird auch deutlich, worin bei Adler der Zusammenhang zwischen den Phänomenen des Lebensstiles und der Finalität besteht: Der Lebensstil eines Menschen hat immer eine finale Ausrichtung, weil die Art, wie der Mensch glaubt, sich im Leben am besten zurechtzufinden zu können, immer beherrscht ist von dem Ziel, das der Mensch in seinem Leben anstrebt. Diese individuelle Finalität formt sich in ähnlicher Weise wie der Lebensstil unter dem Eindruck seiner Kindheitserlebnisse aus. Prägend für die Ausbildung der Finalität eines Menschen ist wiederum die Art, wie er als Kleinkind seine Umweltseindrücke verarbeitete: "Das Ziel ... kommt unter dem Einfluss der Eindrücke zustande, die dem Kind durch die Aussenwelt vermittelt werden. Das Ideal, das Ziel eines Menschen, bildet sich schon in den ersten Monaten seines Lebens. ... Damit ist gesagt, dass die Grundlagen für die uns zugänglichen Faktoren des Seelenlebens bereits in der Säuglingszeit gelegt

werden. Dieselben werden immer weiter ausgebaut, sie sind wandelbar, beeinflussbar." (Adler 1966, S. 34) Die entscheidende Ausformung der Finalität des menschlichen Charakters geschieht also nach Adler in früher Kindheit durch die Eindrücke die das Kind aus seiner Umgebung aufnimmt. Adler verneint daher die Bedeutung der Kausaltät für die Entstehung des Charakters nicht: Sie wird vorausgesetzt, aber als ungenügend betrachtet. Den Menschen verstehen bedeutet für Adler vielmehr, ihn als immanent zielgerichtete Einheit zu erfassen. Das Wissen um die Ursachen allein genügt nicht, um zu verstehen, was in einem Menschen vorgeht, erst die finale,teleologisch begründete Betrachtung ermöglicht ein wirkliches Verständnis der seelischen Dynamik. Wenn diese Finalität auch durcn spätere Erlebnisse modifiziert werden kann, so bleibt ihre Grundtendenz doch während des ganzen Lebens erhalten und zeigt sich in allem Verhaltensweisen des Menschen: "Das geheime Ziel der kindlichen Haltung ist mit dem der Haltung eines Menschen in späteren Jahren identisch. Kurz, es zeigte sich (im Verlaufe meiner Forschungen), dass vom Standpunkt der seelischen Bewegung keine Veränderungen vor sich gegangen waren, dass wohl die äussere Form, die Konkretisierung, die Verbalisierung der seelischen Erscheinungen, das Phänomenale ändern konnte, dass aber die Grundlagen, das Ziel und die Dynamik, alles was das Seelenleben in der Richtung auf das Ziel hin bewegt, unverändert blieb." (Adler 1966, S. 21f.) Das Wesentliche an dieser Finalität ist ja, dass sie sich im Menschen zu einer Zeit ausbildet, wo er noch zu keinen rationalen, bewussten Denkprozessen fähig ist. Die Finalität ist ihm deshalb selbst meist unbewusst, sie beherrscht ihn, ohne dass er wirklich davon weiss, meist erahnt er sie nur. Deshalb ist diese seine eigene Finalität dem Menschen aber auch so schwer erkenn- und änderbar. Dies ist meist nur in einem therapeutischen Prozess möglich.

3.2.1.4. Das Problem der Finalität in der Therapie

Wesentlichster Bestandteil einer individualpsychologischen Therapie ist für Adler immer die Aufdeckung des Lebenszieles,

das den Menschen prägt. Erst wenn der Mensch im therapeutischen Prozess sein eigenes, unbewusstes Lebensziel erkennt, kann er daran gehen, es zu verändern.
Abschaffen kann der Mensch seine Finalität jedoch nicht, sie ist ihm mitgegeben wie jedem andern Lebewesen; das Ziel der Therapie kann aber darin liegen,das Ziel zu ändern. Aus diesen Tatsachen leitet Adler seinen therapeutischen Optimismus ab. Nach seiner Meinung gibt sich der Mensch seine Gesetze selbst: "Die Seele kennt kein Naturgesetz, denn das vorschwebende Ziel ist nicht feststehend, sondern abänderbar. Wenn jemandem ein Ziel vorschwebt, dann verläuft die seelische Regung so zwangsmässig, als ob hier ein Naturgesetz walten würde, nach dem man zu handeln genötigt ist. Das besagt aber, dass es im Seelenleben kein Naturgesetz gibt, sondern dass sich der Mensch auf diesem Gebiet seine Gesetze selbst macht."(Adler 1966, S. 32) Adler gibt also eine differenzierte Antwort auf die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens: Prinzipiell ist der Mensch in der Aufstellung seines Zieles frei, sobald der Mensch sich aber ein Ziel gesetzt hat, wird sein Handeln zwangsläufig und gesetzmässig: "Richtig ist, dass (der menschliche Wille) unfrei wird, sobald er sich an ein Ziel bindet. Und da dieses so oft aus seiner kosmischen, animalischen und gesellschaftlichen Bedingtheit erwächst, so muss uns natürlich das Seelenleben so erscheinen, als ob es unter unabänderlichen Gesetzen stünde." (Adler 1966, S. 32) Der Mensch kann sich demnach sein Ziel nicht frei wählen, sondern er muss es im Einklang mit dem sozialen Kontext, in dem er lebt, und den Forderungen der Gemeinschaft ausformen.
Entscheidend für das individualpsychologische Verständnis eines Menschen ist also immer zu erkennen, welches Ziel ein Mensch mit seinen Handlungen verfolgt, denn nur so können atomistisch vereinzelte Beobachtungen des Verhaltens eines Menschens zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden: "Wenn man das Ziel eines Menschen kennt,... dann weiss man auch, was seine Ausdrucksbewegungen bedeuten können und kann deren Sinn als eine Vorbereitung für dieses Ziel erfassen. Dann weiss man auch, was für Bewegungen dieser Mensch machen muss, um es zu erreichen." (Adler 1966, S. 32) Nun ist es laut Adler relativ einfach, wenn man das Ziel eines Menschen kennt, seine Bewegungen

in ihrer finalen Dynamik verstehen zu können. Wesentlich schwieriger ist es jedoch, diese Finalität aus dem Verhalten eines Menschen ablesen zu können. Gerade dies ist aber die Vorgehensweise der Individualpsychologie zum Verständnis menschlichen Verhaltens, denn weder dem Therapeuten noch dem Analysanden ist ja bei Beginn der Therapie das unbewusste Ziel des Analysanden bekannt; in der Aufdeckung desselben besteht die Aufgabe der individualpsychologischen Therapie. Dieses Verständnis erfordert aber auch die Kenntnis der treibenden Kräfte, die die Zielsetzung beeinflussen.
Als wichtigster Antrieb für das Kind ein Ziel anzustreben, einen Zustand anzustreben, von dem es sich Sicherheit und Geborgenheit verspricht, erwies sich für Adler das Erlebnis seiner Schwäche und Hilfslosigkeit. Der Motor aller menschlichen Regungen, insbesondere aber derjenigen des Kindes, ist das Minderwertigkeitsgefühl.

3.2.2. Minderwertigkeitsgefühl

Der Begriff des Minderwertigkeitsgefühles ist einer der Angelpunkte der individualpsychologischen Lehre. Ohne ihn ist insbesondere ein Verständnis der Adlerschen Psychopathologie nicht möglich. Adler schreibt dazu: "Die Lehre vom Minderwertigkeitsgefühl hat sich bei allen Psychologen, Psychotherapeuten und Pädagogen als unentbehrlicher und unverlierbarer Schlüssel zum Verständnis von Schwererziehbaren, Nervösen, Verbrechern, Selbstmördern, Trinkern, sexuell Perversen erwiesen." (Adler 1973a, S. 121)
Der Begriff der Minderwertigkeit, genauer: der Organminderwertigkeit, stand am Anfang der eigenständigen Entwicklung der Adlerschen Lehre überhaupt. (Adler 1977) Adler erweiterte seine anfänglich eng auf die seelischen Auswirkungen einer körperlichen Minderwertigkeit bezogenen Untersuchungen im Laufe seiner Entwicklung so weit, dass er am Schluss im rein psychischen empfundenen Minderwertigkeitsgefühl den Hauptantrieb menschlichen Verhaltens sah. Hauptschwierigkeit bei der Untersuchung dieses psychischen Phänomens ist, ähnlich wie beim Begriff der Finalität, dass es selten direkt beobachtbar und erfragbar ist, sondern oft nur aus dem Verhalten

des Menschen als eigentlicher Motor der Psyche erschlossen werden kann. (Adler 1977) Adler erarbeitete jedoch zur Fundierung seiner Lehre vom Minderwertigkeitsgefühl in seinen Schriften eine anthropologische und entwicklungspsychologische Erklärung der Entstehung dieses Phänomens. Danach ist das naturnotwendig in jedem Menschen entstehende Minderwertigkeitsgefühl ursprünglich nichts anderes als das psychische Korrelat einer real bestehenden physischen Schwäche des Menschen in zweierlei Hinsicht: Einerseits ist der Mensch phylogenetisch betrachtet als Gattung ein schwaches Wesen, das sich nur durch den sozialen Zusammenhalt sein Ueberleben in einer feindlichen Umwelt sichern konnte, anderseits steht auch ontogenetisch am Beginn jedes Menschenlebens eine Phase grosser physischer Schwäche, wo ein Ueberleben nur durch Hilfe anderer überhaupt gesichert werden kann.

Vor allem diese frühkindliche Situation ist es, die im werdenden Menschen das Gefühl der eigenen Hilfslosigkeit und Schwäche hervorruft. Denn sowohl körperlich als auch seelisch ist das Kind noch 'unfertig', dass heisst noch nicht lebensfähig und den Anforderungen des Lebens noch nicht gewachsen. Vielmehr wird es immer wieder mit dem Erlebnis der eigenen Lebensuntüchtigkeit konfrontiert und ist in jeder Hinsicht auf die Pflege und Zuwendung seiner Umgebung angewiesen. Besonders tiefgreifend für die Charakterentwicklung des Menschen werden diese Tatsachen aber erst, wenn das Kind beginnt, sich mit den es umgebenden Personen zu vergleichen: Denn sobald das Kind die Wesensgleichheit zwischen sich und seinen Beziehungspersonen zu erkennen vermag, erlebt es auch, dass diese im Vergleich zu ihm viel unabhängiger und 'verhältnismässig allmächtig' sind. (Wexberg 1974, S. 67) Diese Erfahrung verursacht im Kind zusätzlich zum Gefühl der Abhängigkeit und Hilfslosigkeit auch ein Gefühl des Schwächerseins: "Jedes Kind ist dadurch, dass es in die Umgebung von Erwachsenen gesetzt ist, verleitet, sich als klein und schwach zu betrachten, sich als unzulänglich, minderwertig einzuschätzen." (Adler 1966, S. 72) Alle diese Eindrücke zusammen ergeben nach Adler jene grundlegende Tatsache im menschlichen Seelenleben, die er mit dem Begriff des Minderwertigkeitsgefühls bezeichnete.

Entscheidend für die weitere Charakterentwicklung des Menschen ist nun aber die Tatsache, dass dieses frühkindliche, unbewusst erworbene Gefühl der Minderwertigkeit dem Menschen auch noch später anhaftet, wenn es real nicht mehr begründet ist, d.h. wenn seine physische Situation nicht mehr von Schwäche geprägt ist. So wird aus einem objektiv begründeten ein nunmehr subjektiv empfundenes Minderwertigkeitsgefühl, das aber nichtsdestotrotz das Verhalten jedes Menschen entscheidend prägt.

Nun ist es aber keineswegs so, dass Adler die Auswirkungen dieses die Gattung Mensch so entscheidend prägenden Minderwertigkeitsgefühles nur negativ sehen würde. Er sieht im Gegenteil gerade darin den Antrieb, der den Menschen zu all seinen kulturellen Leistungen befähigt hat:"Mensch sein heisst: sich minderwertig fühlen. ... Das Gefühl der Unzulänglichkeit ist ein positives Leiden. ... Es ist offenbar ein von Natur aus gegebenes und ermöglichtes Gefühl, einer schmerzlichen Spannung vergleichbar, die nach Lösung verlangt. ... Wer kann ernstlich daran zweifeln, dass dem von Natur aus so stiefmütterlich bedachten menschlichen Individuum als Segen ein starkes Minderwertigkeitsgefühl mitgegeben ist, das nach einer Plussituation, drängt, nach Sicherung, nach Ueberwindung." (Adler 1973a, S. 67/69) Das Prinzip der Sicherung, nach dem der menschliche Körper laut Adler aufgebaut ist (Adler 1973a, S.68), bewirkt, analog der Kompensationstentenz im körperlichen Bereich, einen Drang, das durch das Minderwertigkeitsgefühl gestörte seelische Gleichgewicht wieder herzustellen. Als ständiger Anreiz ruft das Minderwertigkeitsgefühl im Menschen ein nie endendes Streben hervor, die Mängel zu überwinden und der Unzulänglichkeiten Herr zu werden. Die ganze Kulturgeschichte der Menschheit ist nach Adler die Geschichte ihrer Bemühungen, die Angst und das Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden. In ähnlicher Weise deutet Adler aber auch die Psyche des Kleinkindes: "Diese ungeheure, zwangsweise Auflehnung gegen ein haftendes Minderwertigkeitsgefühl als Grundlage der Menschheitsentwicklung wird in jedem Säugling und Kleinking aufs neue erweckt und wiederholt."(Adler 1973a, S.69) Beim Kind ist das Minderwertigkeitsgefühl der Antrieb, der es zu allen Leistungen treibt, der sein Lebensziel, sein

Streben nach einer Zukunft, wo es sich stark fühlen kann, formt: "Auch (dem Kind) ist von Natur aus das Streben nach Ueberwindung vorgezeichnet. Seine Kleinheit, seine Schwäche, der Mangel an selbstgeschaffenen Befriedigungen, die kleineren und grösseren Vernachlässigungen sind der individuelle Stachel für seine Kraftentwicklung." (Adler 1973a, S. 69)
Adler sieht im Minderwertigkeitsgefühl geradezu die Basis für die Erzieh- und Formbarkeit des Kindes, ohne welche ein Fortbestand der Menschheit, ein Weitergeben kulturellen Wissens nicht möglich wäre. Denn aus dem Bedürfnis des Kindes, das Gefühl der Schwäche zu überwinden, ist das Kind bereit, die erzieherische Hilfe anzunehmen, auf die es ja in jedem Falle angewiesen ist. Deshalb ist es auch geneigt, sich den Forderungen seiner Umwelt so anzupassen, dass es seine Schwäche möglichst schnell überwinden kann.
Die von Schwäche geprägte Situation des Kindes birgt aber auch sehr grosse Gefahren für seine seelische Entwicklung, da sich das Ueberwindungsstreben nur solange im Sinne eines Ansporns zu Lernprozessen auswirken kann, als das Kind eine Möglichkeit sieht, aus seiner Kleinheit und Schwäche herauszuwachsen. Eine erschwerte Lebenssituation, die das Kind immer wieder vertieft auf seine Schwäche hinweist, oder aber pädagogisches Ungeschick seiner Beziehungspersonen können dazu führen, dass das Kind keine reale Möglichkeit mehr sieht, das Leben zu bewältigen und seine Insuffizienzgefühle zu überwinden. Indem diese überdimensioniert und irreal werden, werden sie zur Entwicklungshemmung, zum Minderwertigkeitskomplex, der bereits in das Gebiet der Psychopathologie fällt. (Rattner 1963, S. 26) Der Minderwertigkeitskomplex ist nichts anderes als "die dauernde Erscheinung der Folgen des Minderwertigkeitsgefühles, das Festhalten an demselben." (Adler 1973a, S. 78)
Der Minderwertigkeitskomplex, insbesondere aber die daraus resultierenden verzweifelten Anstrengungen des Menschen zu seiner Kompensation, sind nach Adler der Schlüssel zum Verständnis aller menschlicher Fehlentwicklungen wie Schwererziehbarkeit, Neurosen, Psychosen, Kriminalität und Perversionen.
Denn die Art und Stärke des Minderwertigkeitsgefühles, das sich der Mensch in seinen ersten Lebensjahren erwirbt, bestimmen

letzlich, in welcher Form er versucht, dieses zu kompensieren, das heisst, in welche Richtung sein Geltungsstreben tendiert. Kompensation und Geltungsstreben sind zwei weitere zentrale Begriffe Adlers zur Erklärung menschlicher Verhaltensweisen.

3.2.3. Kompensation, Ueberkompensation und Geltungsstreben

Die Begriffe Kompensation und Ueberkompensation entstammen ursprünglich - wie auch der Begriff der Minderwertigkeit - Adlers Studie über die Auswirkungen von Organminderwertigkeiten. (Adler 1977) Er beobachtete im Körper eine Tendenz, organische Schwächen zu kompensieren, das heisst, statt des geschwächten andere Organe oder Organteile so zu stärken, dass das Gleichgewicht des Organismus dennoch aufrechterhalten werden könne. Seine Beobachtung war, dass eine solche Kompensation nicht nur im organischen Bereich vollzogen werden könne, sondern auch im psychischen Apparat, indem eine körperliche Schwäche Anlass für ein besonders intensives Training spezieller psychischer Fähigkeiten bieten kann.
Dieses Training kann so intensiv betrieben werden, dass der Mensch in seinen psychischen Fähigkeiten die ursprüngliche Schwäche mehr als wettmacht, Adler spricht in diesem Falle von einer Ueberkompensation. Klassische Beispiele hierfür sind etwa der Stotterer Demosthenes oder der schwerhörige Beethoven.
Bei der Ausweitung dieser Betrachtungen auf die allgemeine psychische Situation des Menschen gelangte Adler zur Ueberzeugung, dass diese Kompensationstendenz auch wirksam werde zum Ausgleich des den Menschen beherrschenden Minderwertigkeitsgefühles. Diese Tendenz nannte Adler Geltungsstreben, ein Streben, das darauf abzielt, die aus der menschlichen Schwäche herrührende Spannung und Unsicherheit auszugleichen.
Das Geltungsstreben ist somit ein Sekundärphänomen des primären Schwächegefühls und entspricht dem Kompensationsmechanismus des minderwertigen Organs. Gemäss der finalen Ausrichtung des menschlichen Seelenlebens zwingt das Minderwertigkeitsgefühl den Menschen, sich ein Ziel zu setzen, von dessen Erreichung er sich Unabhängigkeit und Kompensation all seiner Unzulänglichkeiten erhofft, ein Ziel der Ueberlegenheit, ein Nach-Oben-Wollen als Ausgleich zum schwer empfundenen Unten-Sein:

"So wird ihm (dem Kind) die Zukunft ein Land, das ihm die Kompensationen bringen soll. ... So kommt das Kind zur Zielsetzung und zum fiktiven Ziel der Ueberlegenheit, wo sich seine ... Unkenntnis in Allwissenheit, seine Unfähigkeit in Kunst verwandeln wird."(Adler 1965, S. 31)

Das Geltungsstreben des Menschen, der Wunsch, anerkannt zu werden, ist also eine aus der menschlichen Schwächesituation notgedrungenerweise entstehende kompensatorische Tendenz. Die individuelle Ausprägung dieses Geltungsstrebens jedoch ist immer wieder anders, sie hängt von den Eindrücken und der Meinung des Kindes über sich selber ab, die es in seinen ersten Jahren geprägt haben. Die Art des Geltungsstrebens hängt vor allem davon ab, wie tief die Verunsicherung, die durch die frühkindliche Situation hervorgerufen wurde, auf das Kind gewirkt hat und welche Vorbilder zur Ueberwindung der Lebensprobleme es an seinen Beziehungspersonen hatte. Das Geltungsstreben kann sich daher in unzählige Richtungen entwickeln: "Die sinngemässeste Kompensation des Unsicherheitsgefühles liegt im Wachstumsdrang und im Bestreben, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben." (Rattner 1963, S. 30) Solange das kindliche Geltungsstreben diesem Wege des realen Fortschrittes folgt, bewegt sich das Kind auf der Nützlichkeitsseite des Lebens und das Geltungsstreben stellt sich in den Dienst der natürlichen Entwicklung. Mit Hilfe von Nachahmung und Uebung versucht das Kind, seine Fähigkeiten zu entwickeln und ständig zu vervollkommnen. Neu erworbene Fähigkeiten stärken das Persönlichkeitsgefühl des Kindes und ermöglichen ihm die allmähliche Ueberwindung seiner objektiven Minderwertigkeit. Solange das Minderwertigkeitsgefühl nicht zu drückend ist und das Kind eine Erfolgsmöglichkeit auf der nützlichen Seite des Lebens sieht, kann der Wunsch nach Geltung als Streben nach einem realen Fortschritt wirksam werden. Dies bedeutet, dass das Kind in einer Weise zur Geltung zu kommen trachtet, die es nicht in Widerspruch zur Gemeinschaft bringt, sondern dass es Anerkennung auf dem Wege der Kooperation und Mitmenschlichkeit sucht.

Wird jedoch durch ungünstige Umstände, etwa falsches Erziehungsverhalten oder eine ungünstige Umweltsituation, das Minderwertigkeitsgefühl des Kindes derart verstärkt, dass es sich nicht

mehr zutraut, auf normalem Wege, auf der Nützlichkeitsseite des Lebens, zu einem Ausgleich zu kommen, so tritt eine Ueberkompensation ein. Das Kind möchte dann seiner allzustark empfundenen Position der Schwäche, des Untenseins, dadurch entweichen, dass es danach strebt, oben zu sein, sich über die andern zu erheben. Adler schreibt dazu: "Ist nun das Minderwertigkeitsgefühl besonders drückend, dann besteht die Gefahr, dass das Kind in seiner Angst, für sein zukünftiges Leben zu kurz zu kommen, sich mit dem blossen Ausgleich nicht zufrieden gibt und zu weit greift (Ueberkompesnation). Das Streben nach Macht und Ueberlegenheit wird überspitzt und ins Krankhafte gesteigert."(Adler 1966, S. 77)

"Dieses Ziel wird umso höher angesetzt und umso prinzipieller festgehalten, je deutlicher und länger das Kind seine Unsicherheit empfindet,... je mehr es seine Zurücksetzung im Leben spürt."(Adler 1965, S. 31)

Das Geltungsstreben - das Adler in diesem Zusammenhang auch Machtstreben genannt hat - ist also umso grösser, je mehr der Mensch in seinem tiefsten Innern von Schwächegefühlen getrieben wird. Je schwächer ein Mensch sich fühlt, je schmerzlicher er in seiner Kindheitssituation das Gefühl des Untenseins erworben hat, umso mehr strebt er danach, sich endlich Sicherheit zu erwerben; er setzt sich zum Ziel, stark zu werden, nicht mehr auf die anderen angewiesen zu sein, ja die andern sogar beherrschen zu können, weil er es selbst so schmerzlich empfunden hat, von den andern abhängig, beherrscht zu sein.

Dieses Streben muss jedoch immer vergebens bleiben, denn der Mensch kann nie Sicherheit dadurch erreichen, dass er sich über die andern stellt und diese beherrscht, sondern immer nur dadurch, dass er sich gleich wie die andern und in deren Gemeinschaft aufgehoben fühlt:

"Wir vergeuden unsere Kräfte, wenn wir sie nur für unsere scheinbare Ueberlegenheit verwenden. Keine Ueberkompensation, kein Erfolg wird uns das Gefühl der Dazugehörigkeit verleihen. " (Dreikurs 1971, S. 32) "Gleichgültig, wieviel Erfolg man auf der vertikalen Ebene (d.h. wenn man sich über die andern erhebt, R.N.) erreichen kann, man trägt das Gift des Zweifels an seinem eigenen Wert mit sich und kann daher den Vorteil seiner Errun-

genschaften nicht geniessen und keine Sicherheit darin finden. Dieses Streben nach 'Sicherungen' - ist natürlich vergebens, solange man an seinem eigenen Wert zweifelt. Es bringt keine 'Sicherheit', diese kann nur erreicht werden, wenn man seines Platzes im Leben gewiss ist."(Dreikurs 1971, S. 36)
Bei vielen Menschen beobachtet Adler aber, dass sie, getrieben von einem verstärkt empfundenen Minderwertigkeitsgefühl, einem Minderwertigkeitskomplex, sich ein Ziel absoluter Sicherheit und Ueberlegenheit gesetzt haben; eine Erscheinung, die Adler auch Ueberlegenheitskomplex nennt.(Adler 1973a, S. 79)
Da nun der Mensch dieses Ziel nie erreichen kann, sondern einzig im Eingebettetsein in die Gemeinschaft wirkliche Sicherheit erlangen kann, gerät er in einen 'circulus vitiosus': Er glaubt sich nur geschätzt und geliebt unter den Menschen, wenn er sein hohes Ziel erfüllen kann, da dieses aber unerreichbar ist, kann er sein Minderwertigkeitsgefühl nie kompensieren und dieses wird durch sein ihn immer begleitendes Gefühl, sein Ziel erreichen zu müssen, es jedoch nicht zu können, immer weiter verstärkt. So bleibt der Mensch in seinem sinnlosen Geltungsstreben gefangen, und selbst wenn er tatsächliche Erfolge erringt, können sie ihm nicht genügen, um die übermässigen Zweifel an seinem eigenen Wert zu beheben, denn die absolute Sicherheit und Ueberlegenheit, die er erreichen zu müssen vermeint, existieren in der Realität des täglichen Lebens nicht. Sie können auch nicht existieren, da der Mensch immer im sozialen Kontext lebt und leben muss, er also nie Unabhängigkeit von seinen Mitmenschen erreichen kann. Hier an diesem Punkt setzt ein weiterer zentraler Gedanke Adlers an: Unsicherheits- und Schwächegefühle entstehen notgedrungen in jedem Menschen, eine Kompensation in positivem Sinne, die ihm wirklich zu einem Gefühl der Sicherheit verhelfen kann, kann nicht durch das Geltungs- und Machtstreben geschehen. Es muss deshalb ein weiterer Faktor, das Gemeinschaftsgefühl hinzutreten, wenn nicht jede seelische Entwicklung in asozialem Verhalten, Misserfolgen und Resignation enden soll.
Ohne das Gemeinschaftsgefühl ist eine wirkliche Ueberwindung des menschlichen Minderwertigkeitsgefühles nicht möglich: "Aufgehoben kann die Menschenangst nur durch das Band werden,

welches den Einzelnen mit der Gemeinschaft verknüpft. Nur der wird ohne Angst durchs Leben gehen können, der sich seiner Zugehörigkeit zu den andern bewusst ist."(Adler 1966, S. 209) So ist der Begriff des Gemeinschaftsgefühls der Angelpunkt der Adlerschen Lehre: Denn alle andern von ihm beschriebenen seelischen Erscheinungen wie Lebensstil, Finalität, Minderwertigkeitsgefühl, Kompensation und Geltungsstreben sind nach Adler naturnotwendig Bestandteil jeder menschlichen Psyche. Entscheidend dafür aber, inwieweit diese Psyche gesund oder krank ist, ist der Anteil des Gemeinschaftsgefühls an diesen Erscheinungen. Dieses ist deshalb für Adler der Gradmesser seelischer Gesundheit.

3.3. Das Gemeinschaftsgefühl

3.3.1. Begriff und Grundlagen

Der Begriff des Gemeinschaftsgefühls bei Adler ist äusserst vielschichtig und komplex. Am ehesten liesse es sich definieren als Grad der Bezogenheit auf den Mitmenschen, als Gefühl der Zusammengehörigkeit und Verbundenheit, des Eingebettetseins in die mitmenschliche Gemeinschaft, als Neigung zu kooperativem Handeln. Ohne Gemeinschaftsgefühl kann der Mensch nicht zu einer glücklichen Bewältigung seiner Lebensaufgaben, zu seinem 'Sinn des Lebens' (Adler 1973a) finden. Mindestens drei Komponenten - eine anthropologische, ethische und individuelle - sind mit der Adlerschen Sinngebung des Wortes Gemeinschaftsgefühl verknüpft.

3.3.1.1. Anthropologische Komponente

Anthropologisch gesehen ist das Gemeinschaftsgefühl das psychische Korrelat der Tatsache, dass der Mensch auf Grund seiner physischen Schwäche seit seinem Entstehen als Art gezwungen ist, in Gemeinschaften zu leben. Adler schreibt dazu: "In einem gewissen Sinne ist jedes Gefühl von Sozialgesinnung auch eine Wiederspiegelung körperlicher Schwäche, mit der es unlösbar verbunden ist."(Adler 1970, S. 69)

Ohne soziales Empfinden, das erst dem Menschen den arbeitsteiligen Zusammenschluss ermöglicht, wäre die menschliche Gattung nicht überlebensfähig. Aber auch das Kind wäre ohne die Gemeinschaft mit den Eltern nicht lebens- und entwicklungsfähig - hier vor allem entsteht nach Adler das Gemeinschaftsgefühl: "Bei menschlichen Wesen wird das Gemeinschaftsgefühl vielleicht am stärksten durch die Hilflosigkeit und langsame Entwicklung von Säuglingen und Kindern gefördert."(Adler 1970, S. 69)
Dieser Zwang zur Gemeinschaft als Art und Individuum muss seine Spuren in der Seele des Menschen hinterlassen. Wexberg meint dazu: "Aus der Biologie des Menschen ist die Tatsache seiner sozialen Gebundenheit nicht wegzudenken. Dieser Umstand muss in der seelischen Struktur des Menschen irgendwie repräsentiert werden. Der faktischen Lebensnotwendigkeit des Gemeinschaftslebens muss ein psychologischer Zwang in der Richtung auf Sozialität, muss also ein Gemeinschaftsgefühl entsprechen."(Wexberg 1974, S. 79)

3.3.1.2. Ethische Komponente

Aus der Tatsache, dass der Mensch aufgrund seiner anthropologischen Gegebenheiten unentrinnbar mit der Gemeinschaft verknüpft ist, leitet Adler aber auch weitreichende ethische Konsequenzen für die Betrachtung der menschlichen Psyche und des menschlichen Zusammenlebens ab. Denn die Menschheit als Ganzes ist aufgrund der Finalität der Evolution gezwungen, auf eine vollkommene Form der Gemeinschaft hinzustreben, und zwar vollkommen im Sinne der Uebereinstimmung mit den Erfordernissen der menschlichen Natur. In einem ethischen Sinne bedeutet deshalb Gemeinschaftsgefühl ein Streben nach diesem Ziel: "Gemeinschaftsgefühl besagt vor allem ein Streben nach einer Gemeinschaftsform, die für ewig gedacht sein muss, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hätte,... (das) müsste ein Ziel sein, das die ideale Gemeinschaft der ganzen Menschheit bedeutet, die letzte Erfüllung der Evolution."(Adler 1973a, S. 166) Seine Vorstellung einer "idealen Gemeinschaft" die er aufgrund seiner Deutung der Evolution gewonnen hat, ist ihm ethische Norm zur Beurteilung aller gegenwärtigen Gemeinschaften und auch aller politi-

schen und religiösen Bewegungen, die er daran misst, inwiefern ihre Ziele und Methoden mit dieser Finalität der Evolution übereinstimmen. Diesen Massstab wendet Adler auch auf den einzelnen Menschen als Teil der ganzen menschlichen Gemeinschaft an: An seiner ganzen Haltung, seinem Denken und Handeln und allen seinen Lebensäusserungen liest er den Grad an Gemeinschaftsgefühl ab. Der Mensch, der die vor ihm liegenden Aufgaben in einer allgemeingültigen Art bewältigt und dessen Gemeinschaftsgefühl so weit entwickelt ist, dass er die Spielregeln der Gemeinschaft aus spontanem Antrieb befolgt, stellt das Idealbild dar.(Adler 1966, S. 24) Adler schreibt: "Alle unseren körperlichen und seelischen Funktionen sind richtig, normal, gesund entwickelt, sofern sie genügend Gemeinschaftsgefühl in sich tragen und zur Mitarbeit geeignet sind."(Adler 1973a, S. 171) Das Gemeinschaftsgefühl stellt also für Adler eine ethische Norm dar, ein Mass zur Beurteilung von richtig und falsch für menschliche Gemeinschaften und Individuen. Trotzden hat der Begriff nichts zu tun mit einer sittlichen Forderung, sondern wird mehr im Sinne der Psychohygiene verwendet: Weil der Mensch unter diesem evolutionären Zwang zur Gemeinschaft steht, müssen seine Handlungen von Gemeinschaftsgefühl durchdrungen sein, wenn sie es nicht sind, sind psychopathologische Erscheinungen die notwendige Folge davon. Denn der Mensch kann sein Glück nach Adler nur finden, wenn er sich den Anforderungen der Gemeinschaft, der 'Logik des menschlichen Zusammenlebens' unterzieht: "Ich betone, dass das Individuum in seiner Entwicklung nur dann weiterkommt, wenn es als Teil des Ganzen lebt und strebt."(Adler 1973a, S. 171)

3.3.1.3. Individuelle Komponente

Das Gemeinschaftsgefühl hat also mehr oder weniger Anteil an jeder individuellen menschlichen Psyche, und zwar ist es auf dieser Ebene der Ausdruck der Bezogenheit jeder menschlichen Handlung auf das Du, auf den Mitmenschen. Die Einstellung des Individuums zum jeweiligen Gegenüber als Stellvertreter der gesamten menschlichen Gemeinschaft ist Gradmesser für das Gemeinschaftsgefühl: "Daher stellt die Art und Weise, wie man sich zu seinen Mitmenschen stellt, den besten Prüfstein des

Gemeinschaftsgefühls dar."(Dreikurs 1971, S. 175) Wenn ein Mensch also zu seinen Handlungen von einem Gefühl der Verbundenheit und Gleichheit und Kooperation motiviert wird, so ist dies ein Ausdruck hohen Gemeinschaftsgefühls; je mehr er jedoch aus einer psychischen Isolation heraus handelt und danach strebt, sich über seine Mitmenschen zu erheben, so ist dies ein Ausdruck des Fehlens von Gemeinschaftsgefühl. Jedes Individuum hat deshalb in seinem Lebensstil einen mehr oder weniger hohen Grad an Gemeinschaftsgefühl, der Ausdruck davon ist, inwieweit sein Fühlen und Handeln im Einklang steht mit den Forderungen der Gemeinschaft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein Mensch mit einem geringen Grad an Gemeinschaftsgefühl - ein völliges Fehlen desselben ist nicht denkbar, da ein Mensch ohne Bezug zur Gemeinschaft gar nicht lebensfähig ist - in seinen Handlungen nicht auf den Mitmenschen, auf die Gemeinschaft bezogen ist. Der menschliche Lebensstil entsteht ja als Ergebnis der frühkindlichen Situation, ist Ausdruck der Art, wie das Kind glaubt, sich im sozialen Kontext, in der Beziehung zum Mitmenschen zurechtfinden zu können. Der Lebensstil ist also immer Resultat der ersten Ich-Du-Beziehungen des Kindes, Ausdruck der Art, wie sich das Kind dem anthropologisch gegebenen Zwang zur Gemeinschaft gegenüber einstellt. So ist jede seelische Regung Ausdruck der Beziehung zur Gemeinschaft: "Das seelische Organ musste von Anfang an mit den Bedingungen der Gemeinschaft rechnen. ... Unsere Sinnesorgane sprechen die Sprache der Gemeinschaft, immer ist das oberste Gesetz, nach dem sie leben und sich bewegen: Verbindung, Beziehung, Stellungsnahme zu andern. ... Wir sind ein Teil des Ganzen, wir sind in einer unlösbaren Verbundenheit mit der Gemeinschaft." (Adler 1973b, S. 55) Ein geringer Grad an Gemeinschaftsgefühl bedeutet nicht, dass ein Mensch in seinem Lebensstil nicht auf die Gemeinschaft bezogen ist, nicht zu den Fragen der Gemeinschaft Stellung nimmt, sondern dass er aufgrund ungünstiger frühkindlicher Erlebnisse sich gegen die Gemeinschaft stellt, das heisst, dass er, statt in sie eingebettet zu sein, sich ihr entziehen will oder sich über sie erheben will. Dies ist immer Ausdruck eines krankhaft überhöhten Minderwertigkeitsgefühls und Geltungsstrebens. Der Mensch tut dies nie freiwillig, son-

dern getrieben von seinem Lebensstil. Allerdings kann er damit das von ihm angestrebte Ziel nie erreichen, da er sich so gegen den evolutionären Zwang zur Gemeinschaft stellt, er also nie zu einer wirklichen Kompensation seines Minderwertigkeitsgefühls gelangen kann, die nur durch ein voll entwickeltes Gemeinschaftsgefühl, durch ein Eingebettetsein in die Gemeinschaft möglich ist.
Da das Gemeinschaftsgefühl nach Adler also eine überragende Bedeutung für die psychische Gesundheit des Menschen in jeder Hinsicht besitzt, stellt sich die Frage, wie Adler sich denn die Entstehung dieses Gefühls im frühkindlichen mitmenschlichen Bezug erklärt.

3.3.2. Die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindheit

Anfänglich glaubte Adler, dass sich das Gemeinschaftsgefühl aus einer angeborenen Komponente heraus entwickle. Später liess er diesen Gedanken jedoch fallen und gelangte zur Ueberzeugung, dass jeder vollsinnige Mensch aufgrund seiner anthropologischen Situation die Möglichkeit mitbringe, Gemeinschaftsgefühl zu erwerben: "Social feeling is not inborn, but it ist an innate potentiality which has to be consciously developed." (Adler 1964, S. 31) Die Entwicklung dieser Fähigkeit geschieht nach Adler im mitmenschlichen Bezug der frühen Kindheit und ist abhängig davon, wieviel liebevolle Sorge, Vertrauen und Ermutigung dem Kinde in dieser entscheidenden Phase von seinen ersten Beziehungspersonen entgegengebracht wird.

3.3.2.1. Die Rolle der Mutter

Grundlegend für die Entwicklung der kindlichen Gefühle in dieser Phase ist die Mutter: "Die Beziehung des Säuglings zur Mutter ist die erste soziale Gestaltung. In diesem Zusammenhang, wo das Ich des Säuglings ein Du erlebt, entwickeln sich alle Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes."(Adler 1974, S. 18) Damit stehen die Mütter an der "Quelle des Gemeinschaftsgefühles"(Adler 1974, S. 18):"Dieses Gemeinschaftsgefühl entwickelt sich an der Mutter, weil die Mutter die erste Person ist, mit der das Kind verbunden ist, sie ist das erste 'Du', zu dem das Kind in soziale Stellung gerät, sie muss dem Kinde

das Beispiel eines vertrauenswürdigen Mitmenschen sein." (Adler 1973b, S. 93) Weil die Mutter also die erste soziale Beziehung des Säuglings darstellt, ist ihr Verhalten diesem gegenüber von so eminenter Bedeutung; denn sie ist gleichermassen Modell für das Bild, das sich das Kind von einer mitmenschlichen Beziehung überhaupt macht - kann das Kind in die Mutter kein Vertrauen finden, so wird daher die Beziehung zu allen Mitmenschen im späteren Leben gestört sein. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob es sich um die leibliche Mutter handelt oder um eine Beziehungsperson, die deren Stelle übernommen hat. Natürlicherweise ist diese erste soziale Beziehung des Menschen so, dass der Säugling vor allem nehmend und empfangend ist, da er aufgrund seiner körperlichen Schwäche und seiner noch kaum entwickelten Psyche noch nicht imstande ist, selber Beziehung zum Du aufzunehmen, eine gleichwertige Beziehung zu führen, selber zu geben. Adler erscheint es aber unzulässig, aus dieser Tatsache auf eine egozentrische, unsoziale Natur des Menschen zu schliessen, die den Einfluss erzieherischen Zwanges erforderte, um das Kind gemeinschaftsfähig zu machen: Genau das Gegenteil ist der Fall, denn nur wenn das Kind in seiner frühesten Kindheit, wo es aufgrund seiner Schwäche seinen Mitmenschen völlig ausgeliefert ist, eine Person erlebt, die ihm mit unbedingter Liebe und Verlässlichkeit über seine Schwächen hinweghilft, kann es soviel Vertrauen in sich selber fassen, dass es beginnt, über seine Minderwertigkeit hinauszuwachsen und selber dem Mitmenschen Beziehung anzubieten, seinen Beitrag zur Gemeinschaft zu geben. Dies ist nur möglich, wenn das Kind erlebt, dass es der Mutter nicht gleichgültig ist, sondern im Gefühl aufwächst, von ihr bedingungslos geschätzt zu sein. Wexberg charakterisiert diese entscheidende Gefühlserfahrung des Kindes folgendermassen: "Irgendeinmal gelangt das Kind im Anschauen und Erleben der mütterlichen Liebe zu der Vorstellung, dass seine Person der Mutter etwas bedeutet, dass es ihr durch sein blosses Sein etwas gibt, Lebensinhalt und Glück. Diese erste Stärkung seines Selbstbewusstseins macht ihm Mut, durch aktives Verhalten der Liebe der Mutter entgegenzukommen, sie zu steigern, indem es ihr etwas 'zuliebe tut'. Damit ist aber die Gegenseitigkeit

des Verhältnisses im Prinzip begründet."(Wexberg 1974, S. 81f.) Diese Anfänge eines mitmenschlichen Kontaktes weiten sich entsprechend den wachsenden Fähigkeiten des Kindes immer mehr zu einem Gefühlsaustausch aus. Die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles darf jedoch nicht auf eine Person beschränkt bleiben. Hier liegt eine weitere grosse Gefahr bei der Entwicklung eines wirklichen Gemeinschaftsgefühles: Viele Mütter verstehen es zwar, das Kind mit liebevoller Pflege für sich zu gewinnen; sie versäumen es aber, rechtzeitig das Interesse des Kindes auch auf andere Personen, auf die ganze es umgebende Welt zu lenken. Gerade darin liegt aber nach Adler ihre zweite wesentliche Aufgabe: "Ihre zweite Funktion ist, ... das Kind für die Aufgaben des Lebens vorzubereiten, sein Interesse auf die andern, auf das ganze irdische Leben auszubreiten. Sie muss dieses Interesse des Kindes auch für den Vater zu erwecken verstehen, für die Geschwister usw. Sie werden schon bei einem Kinde von 4-5 Jahren erkennen können, ob es ein richtiger Mitmensch sein wird oder nicht."(Adler 1973b, S. 93) In diesem Entwicklungsstadium der Mutter-Kind-Beziehung entscheidet es sich nach Adler vor allem, ob das Kind kooperatives, gemeinschaftliches Handeln einüben kann: "Was der Mutter entwicklungsgeschichtlich und sozial als Aufgabe abliegt, ist, das Kind so früh als möglich zum Mitarbeiter, zum Mitmenschen zu machen, der gerne hilft und sich gerne, soweit seine Kräfte nicht ausreichen, helfen lässt."(Adler 1973a, S. 136) Denn die Mutter als primäre Beziehungsperson des Kindes hat es mit ihrem Verhalten weitgehend in der Hand, ob das Kind Beziehung in kooperativem Sinne auch zu den andern Familienmitgliedern, zu Vater und Geschwistern, sowie auch mit weiteren Menschen des Umgebungskreises, wie etwa Kindern aus der Nachbarschaft, aufnimmt. Entscheidend ist dabei, ob die Mutter durch ihr Verhalten das Kind zur Hinwendung zu andern Menschen ermutigt, oder ob sie es an sich bindet, es durch eigene Aengstlichkeit von einer Beziehungsaufnahme abhält. Voraussetzung für ein Glücken der Hinwendung zu andern Menschen ist für das Kind jedoch auch in dieser Phase ein Gefühl des unbedingten Vertrauens und Aufgehobenseins bei der Mutter, weil es nur so den Mut und Rückhalt gewinnen kann, seinen Beziehungskreis zu erweitern. Denn dies bringt

Schwierigkeiten und Missgeschicke jeder Art mit sich. Nur wenn das Kind bei der Mutter Offenheit und Bejahung der anderen Menschen spürt und sie ihm eine Anleitung für deren Verständnis und zur friedlichen Lösung von Konflikten gibt, wird das Kind den Mut zum entscheidenden Schritt aus dem engen Mutter-Kind-Verhältnis in die gleichberechtigte, kooperative Beziehung mit den anderen Familienmitgliedern und dann darüber hinaus auch zu allen Menschen seiner Umwelt, ja der ganzen Welt finden.

3.3.2.2. Die Rolle der Familie und der Umwelt

Entscheidend für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls - hier von Adler in einem fast synonymen Sinne wie Kooperationsfähigkeit verwendet - ist in dieser Phase der beginnenden Ablösung von der Mutter und Hinwendung zu anderen Beziehungspersonen auch, wie diese sich dem Kinde gegenüber verhalten:"Der Vater, die andern Kinder, die Verwandten und Nachbarn haben dieses Werk der Kooperation zu fördern, indem sie das Kind als einen gleichberechtigten Mitarbeiter zum Mitmenschen, nicht zum Gegenmenschen anleiten. Je mehr das Kind den Eindruck gewinnt von der Verlässlichkeit und Mitarbeit der andern, umso eher wird es zum Mitleben und zum selbständigen Mitarbeiten geneigt sein. Es wird alles, was es besitzt, in den Dienst der Kooperation stellen." (Adler 1973a, S.97) Gerade hier bestehen viele Gefahren für eine gesunde Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles. Denn das Kind ist zu dieser Zeit sowohl in seiner körperlichen als auch in seiner geistigen Entwicklung noch weit hinter seinen es umgebenden Beziehungspersonen zurück, es hat sich noch nicht entscheidend gelöst von der ihm bei seiner Geburt anhaftenden Schwäche. So besteht die Gefahr, dass das Kind an seinen Minderwertigkeitsgefühlen festhält, weil es sich seinen Beziehungspersonen unterlegen fühlt. Von daher ist es nötig,"... dass sich das Kind als gleichberechtigter Partner im Hause mit wachsendem Interesse an Vater und Geschwistern, bald auch an allen Personen seiner Umgebung fühlen soll. So wird es frühzeitig nicht mehr eine Last, sondern ein Mitspieler sein. Es wird sich bald heimisch fühlen und jenen Mut und jene Zuversicht entwickeln, die ihm aus seinem Kontakt mit der Umgebung erwachsen." (Adler 1973a, S. 136)
So geschieht also die wesentlichste Formung des Gemeinschafts-

gefühles nach Adler im sozialen Kontakt mit den ersten Beziehungspersonen, vor allem mit der Mutter, aber auch mit Vater und Geschwistern. Das Bild, das sich das Kind in diesen Beziehungen vom Mitmenschen überhaupt erwirbt, entscheidet darüber, ob es später den Mitmenschen als freundlich gesinnt erlebt und aus dem Gefühl des Eingebettetseins in die Gemeinschaft zu kooperativem Handeln fähig sein wird. Dennoch ist es aber nach Adler möglich, auch Menschen, die in ihrer frühen Kindheit aufgrund gestörter Beziehungen zu den es umgebenden Menschen kein Gemeinschaftsgefühl entwickeln konnten, dies im Rahmen einer Nacherziehung zu vermitteln. Dies ist eine Aufgabe der Schule und des Lehrers, und wo auch dies versäumt wurde, des individualpsychologischen Therapeuten. Sein Vorgehen muss dabei entsprechend dem sein, das auch die Mutter bei der Erweckung des Gemeinschaftsgefühls verfolgt:"Wenn wir in jemandem das Gemeinschaftsgefühl entzünden wollen, sind uns in den zwei Funktionen der Mutter Direktiven gegeben: wir haben die Aufgabe, das Kind zu gewinnen und sein Interesse auf die andern weiterzuleiten." (Adler 1973a, S.94)

Wenn Adler so auch in der Nacherziehung einen gangbaren Weg zur Legung des Gemeinschaftsgefühles sieht, so ist doch dieser Prozess viel schwieriger und mühsamer, als wenn er durch die Familie selbst vorgenommen wird. Deshalb sah Adler auch seine Aufgabe vor allem auf dem Gebiet der Prophylaxe, das heisst in der Verbreitung der Grundsätze einer individualpsychologisch fundierten Erziehung an Eltern und Erzieher, damit die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles schon in der primären Beziehungsaufnahme des Kindes gesichert werden könnte. Sein Ziel war, dass alle Eltern bei ihren Kindern eine bewusste Erziehung zur Gemeinschaft anstreben sollten, bei der als Resultat des geglückten Erziehungsprozesses das Gemeinschaftsgefühl unverrückbar im Lebensstil des Menschen verankert wäre. Entscheidend ist deshalb in diesem Zusammenhang auch die Frage, wo Adler die Ursachen dafür sieht, dass bei vielen Menschen die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühles nicht in dem von ihm angestrebten Masse zustandekommt.

3.3.3. Ursachen für das Nichtentstehen des Gemeinschaftsgefühles

Da die Grundlage für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls immer in der frühen Kindheit gelegt wird, sieht Adler auch die Ursachen des Nichtentstehens in einer Störung der Beziehung zu den primären Beziehungspersonen, die ganz allgemein beschrieben darin besteht, dass das Kind seine Mitmenschen als feindlich erlebt und deshalb gehemmt ist, sich diesen anzuschliessen und anzuvertrauen:"If he feels that other people are hostile, if he feels that he is surrounded by enemies and has his back against the wall, we cannot expect him to make friends and to be a good friend himself." (Adler 1958, S. 261)

3.3.3.1. Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl

Mangelnde Freundschaft und zu geringes Vertrauen zum Mitmenschen berauben das Kind der Möglichkeit, seine Minderwertigkeitsgefühle auf dem einzig gangbaren Weg zu kompensieren, auf dem Weg des Gemeinschaftsgefühls. Uebergrosses Minderwertigkeitsgefühl und mangelndes Gemeinschaftsgefühl sind deshalb immer parallele Erscheinungen, da wirkliches Sich-Einfügen und Wohlfühlen in der Gemeinschaft nur aus dem Gefühl der Gleichwertigkeit heraus möglich ist: "Nur wenn wir uns als gleichwertig fühlen, können wir unseres Platzes in der Gemeinschaft sicher sein und das notwendige Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickeln." (Dreikurs 1971, S.23) Damit ist zwangsläufig auch die Beziehung zwischen Minderwertigkeitsgefühl und Gemeinschaftsgefühl hergestellt: "Je geringer ein Mensch sich einschätzt, um so egozentrischer ist er; in dem Masse aber, als er Selbstvertrauen gewinnt, vermag er sich als Mitmensch zu fühlen und Rücksicht auf andere zu nehmen. Denn nur wer sich dessen bewusst ist, dass er etwas zu geben imstande ist, wird auch zum Geben bereit sein. Im wechselseitigen Geben und Nehmen liegt aber das Wesen jeder Gemeinschaft begründet." (Wexberg 1974, S. 81) Je mehr also in einem Menschen ein Gefühl der Minderwertigkeit in der Kindheit durch das Verhalten der Erziehungspersonen erzeugt wird, umso weniger wird er sein Lebensziel auf die Gemeinschaft ausrichten können:"Der Zweifel an dem eigenen Wert und den eigenen Fähigkeiten verhindert das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Und sobald ein Gefühl der Minderwertigkeit erweckt wird, ändert sich die ganze Richtung des Lebens. Während sie normalerweise auf die

Einordnung in die Gemeinschaft gerichtet ist, ändert sich die Bewegung unter dem Einfluss des Minderwertigkeitsgefühles. Statt der Bewegung auf der horizontalen Ebene zur Gemeinschaft hin, bewegt man sich dann auf der vertikalen Ebene, um das Gefühl der Minderwertigkeit zu überwinden." (Dreikurs 1971,S.30) Aus diesem Gefühl, besser sein zu müssen als die anderen, die anderen überragen, ja beherrschen zu müssen, um vor ihnen das eigene nagende Gefühl der Minderwertigkeit verbergen zu können, entsteht als Ueberkompensation ein überstarkes Geltungsstreben. Dieses zielt nicht mehr auf die Gemeinschaft hin, sonder will sich über sie erheben, weil man als Kind den Mitmenschen als feindlich erlebt hat und deshalb von ihm nur neue Niederlagen, aber nie Hilfe zur Bewältigung der Schwäche erwartet. Sich über die Gemeinschaft zu erheben kann aber nie wirkliche Sicherheit bringen, sondern ist immer mit ungeheuren Zweifeln am eigenen Wert und mit übergrosser Angst vor der Aufdekkung der eigenen Schwäche und der erneuten Zufügung von Niederlagen verbunden.
Dieser psychische Grundkonflikt steht in der Sicht der Individualpsychologie am Anfang jeder seelischen Störung: "In allen ... Formen der Psychopathologie finden wir einen gemeinsamen Nenner. Es ist die Verringerung des Gemeinschaftsgefühles und das damit verbundene überwältigende Gefühl der Minderwertigkeit." (Dreikurs 1971, S. 137)

3.3.3.2. Störung der Mutter-Kind-Beziehung

Am Beginne einer solchen Fehlentwicklung steht nach Adler meist eine gestörte Art der Beziehung zwischen Mutter und Kind, die diesem in verstärktem Masse ein Gefühl der Minderwertigkeit vermittelt oder es hindert, dieses in genügendem Masse durch Aufnahme einer gesunden Beziehung zum Du zu kompensieren. So wie Adler bei der Entstehung des Gemeinschaftsgefühles zwei Phasen unterschied, so sieht er auch bei der Erklärung von dessen Nichtentstehen in diesen zwei Phasen Ansatzpunkte zu Störungen: "Da sind es besonders zwei Fehler, die Platz greifen können: Der eine ist der, dass die Mutter dem Kinde gegenüber ihre Funktionsaufgabe nicht erfüllt und dadurch sein Gemeinschaftsgefühl nicht entwickelt. ... Das Kind wächst auf, als wenn es sich in

Feindesland befände. ... Der andere Hauptfehler, der meist gemacht wird, besteht darin, dass die Mutter wohl ihre Funktion übernimmt, aber so stark, in so übertriebener Weise, dass eine Weiterleitung des Gemeinschaftsgefühls nicht möglich ist. Die Mutter lässt das Gemeinschaftsgefühl, das sich im Kind entwickelt hat, bei sich münden. Das heisst, das Kind hat nur für die Mutter Interesse und die übrige Welt ist ausgeschaltet. Auch diesen Kindern fehlt daher die Grundlage zum sozialen Menschen." (Adler 1966, S. 246)
Aufgrund dieser hauptsächlichen Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung und der körperlichen Situation des Kindes sieht Adler deshalb vor allem drei Typen, bei denen aufgrund eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühle die Entstehung des Gemeinschaftsgefühles behindert wird, nämlich "gehasste Kinder, die nicht wissen, dass es Gemeinschaftsgefühl und Interesse für die andern gibt", "verzärtelte Kinder, die nur nehmen und nicht geben" sowie "Kinder mit minderwertigen Organen." (Adler 1973b, S. 58)
Da diese drei Typen bei allen Adlerschen Betrachtungen über seelische Störungen, insbesondere im Schulkindalter, immer wieder auftauchen, möchte ich sie hier erläutern und den Zusammenhang zu den hauptsächlichsten Merkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens aufzeigen.

3.3.3.3. Erziehungsstil

Gehasste Kinder sind nach Adler vor allem diejenigen, bei denen die Mutter ihre erste Funktion, das Entgegenbringen von Liebe und Zuneigung dem Kinde gegenüber, versäumt hat. Verursacht wird dies durch einen gefühlskalt-autoritären Erziehungsstil, wo die Achtung und Würde des Kindes dauernd verletzt wird. Aber auch die Verwahrlosung und Vernachlässigung üben eine fast noch verheerendere Wirkung in diesem Sinne aus, da das Kind hier praktisch ohne Betreuung und Bezug zu den Mitmenschen aufwachsen muss. Adler beschreibt die Gemütsverfassung so gehaltener Kinder wie folgt: "Wenn sie gehasst sind, wissen sie nicht, dass es Mitmenschen gibt, da sie sie nie erlebt haben. ... Die ganze grundlegende Schädigung entsteht dadurch, weil das Kind sich nicht als zugehörig und angepasst empfindet. In ihm wird

sich auch nicht das Gefühl entwickeln, ein Teil des Ganzen zu sein." (Adler 1973b, S. 28) Wexberg sieht ebenso schwerste Bedrohung für das Gemeinschaftsgefühl des Kindes in einem autoritären Erziehungsstil: "Die schwersten Folgen hat die Autoritätserziehung vor allem dort, wo sie Ausdruck von Lieblosigkeit und Härte ist. ... Denn niemals kann sich Gemeinschaftsgefühl in einem Kind entwickeln, das keine Liebe erlebt hat. ... Denn Mitmenschlichkeit kann nur aus der warmen Beziehung zu Mutter und Vater erlernt und in ihr zum erstenmal geübt werden. Sie (diese Kinder) haben nie die Zuversicht gewonnen, dass sie mit dem Leben fertig werden können, weil man ja nicht allein auf der Welt steht, weil in der Wechselseitigkeit menschlicher Hilfsgemeinschaft eine ebenso wertvolle Sicherung gegen Not und Untergang liegt als in der eigenen Kraft. So wagen sie sich aus der Festung ihres ewig gefährdeten Ich nicht heraus." (Wexberg 1974, S. 202/3)

Ebenso schwerwiegende Schädigungen für die Psyche des Kindes können jedoch auch entstehen, wenn die Mutter ihre zweite Funktion, die Weiterleitung des Interesse des Kindes auf andere Mitmenschen, versäumt. Adler sieht dies vor allem als Ergebnis eines verwöhnenden oder verzärtelnden Erziehungsstils der Mutter, "wenn sie das Kind von jeder Mithilfe und jeder Mitarbeit entbindet, es mit Liebkosungen und Zärtlichkeiten überhäuft, für das Kind ständig handelt, denkt und spricht, ihm jede Entwicklungsmöglichkeit unterbindet und es an eine imaginäre Welt gewöhnt, die nicht die unsere ist, in der alles von andern für das verwöhnte Kind getan wird. Eine verhältnismässig kurze Zeitspanne genügt, um das Kind zu verleiten, sich immer im Mittelpunkt des Geschehens zu sehen und alle anderen Situationen und Menschen als feindlich zu empfinden." (Adler 1973a, S. 40) Die gestörte mitmenschliche Beziehung eines verwöhnten Kindes rührt also nicht daher, dass es schlechte oder abschreckende Erlebnisse mit seinen Mitmenschen gemacht hätte. Es leidet im Gegenteil eher an einem 'Zuviel' an Zuwendung. Dies wirkt sich so aus, dass das Kind eine falsche Vorstellung vom Leben gewinnt, indem es nämlich jede Situation und mitmenschliche Beziehung als ihm feindlich gesinnt erleben wird, in welcher ihm nicht ein ebenso grosses Mass an Beachtung zuteil wird wie in der ersten

Mutter-Kind-Beziehung. Adler schreibt dazu: "Im Falle der Verwöhnung durch die Mutter lehnt das Kind die Ausbreitung seines Gemeinschaftsgefühls auf andere Personen ab, trachtet sich dem Vater, den Geschwistern und anderen Personen zu entziehen, die ihm nicht ein gleiches Mass von Wärme entgegenbringen." (Adler 1973a, S. 40) Da jedoch diese Situation der ungeteilten Zuwendung und Beachtung im späteren Leben eines Menschen kaum mehr wiederherzustellen ist, leiden alle verwöhnten Kinder an grossen Schwierigkeiten, sich auf ein Leben als gleichwertiges Mitglied in der mitmenschlichen Gemeinschaft einzustellen.
Ein weiteres Hindernis für die ungestörte Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls kann nach Adler auch eine Organminderwertigkeit sein, die dem Kind ein vermehrtes Gefühl des Schwächerseins suggeriert. Deshalb besteht auch für dieses Kind - ebenso wie für dasjenige, das eine gestörte Beziehung zur Mutter hat - die Gefahr, dass es den Weg der Ueberkompensation und des Geltungsstrebens statt den der Gemeinschaft wählt.

3.3.3.4. Familiensituation

Wenn Adler auch der Mutter die bedeutendste Rolle bei der Entstehung des Gemeinschaftsgefühles zuschreibt, so können doch auch aus dem Klima und der Konstellation der Familie, insbesondere aber aus dem Beziehungsgefüge der Familienmitglieder untereinander weitreichende Folgen für die Formung des Gemeinschaftsgefühls erwachsen. Entscheidend ist dabei besonders die Stellung des Kindes zum Vater, der durch seine Stellung und sein Verhalten tiefgreifenden Einfluss auf das Weltbild des Kindes nimmt. Nach der ersten Säuglingszeit mit ihrer fast ausschliesslichen Mutter-Kind-Beziehung sollte das Kind sein Interesse auch auf den Vater ausdehnen - falls dies nicht geschieht, liegt schon eine Störung des Beziehungsverhältnisses vor. Adler schreibt dazu: " Die Norm wäre ein nahezu gleiches Verhältnis für Mutter und Vater. Aeussere Verhältnisse, die Persönlichkeit des Vaters, Verwöhnung durch die Mutter oder Krankheiten und schwierige Organentwicklung, können zwischen Kind und Vater eine Distanz schaffen und so die Ausbreitung des Gemeinschaftsgefühls hindern. Das strengere Eingreifen des Vaters, wenn er die Folgen der Verzärtelung durch die Mutter verhindern will, vergrössert

nur diese Distanz." (Adler 1973a, S. 43)
Der letztere Fall ist laut Adler in unserer Kultur besonders häufig, aber auch für das Kind besonders schädlich, vor allem wenn er aus einer Uneinigkeit in der Ehe herrührt. Denn die Verwöhnung durch die Mutter kann nicht durch ein strengeres Regime des Vaters korrigiert werden, weil durch das härtere Auftreten des Vaters nur bewirkt wird,dass das Kind sich noch mehr an die verwöhnende Mutter anlehnt. Indem so beim Kind der Eindruck der Feindseligkeit der übrigen Mitmenschen noch verstärkt wird, wird die Ausbreitung des Gemeinschaftsgefühls zusätzlich behindert. (Adler 1973a, S. 137) Eine ähnliche Wirkung resultiert auch, wenn die Mutter dem Kinde zu Erziehungszwecken mit der Strafe des Vaters droht. Nur derjenige Vater erfüllt nach Adler seine Aufgabe in dieser Phase richtig, der es versteht, das Interesse des Kindes mit Liebe und Zuneigung auch auf sich zu lenken.
Auch durch die Geschwisterkonstellation wird die Ausformung des Gemeinschaftsgefühls entscheidend geprägt, weil die Position in der Geschwisterreihe dem Kind ein Modell abgibt für die Stellung, die es für sich im späteren Leben in der Gemeinschaft überhaupt in Anspruch nimmt. Jede Position birgt gewisse Gefahren in sich, die sich besonders im Verbunde mit verfehltem Erziehungsverhalten der Eltern schädlich auswirken können.
Beim Einzelkind ist beispielsweise die Gefahr der Verwöhnung besonders gross. Oft wirkt sich diese Situation so aus, dass das Kind auch in einer späteren Gemeinschaft immer wieder diese in der Kindheit innegehabte Mittelpunktsituation anstrebt und sich nicht als gleichwertiges Mitglied fühlen und beteiligen kann. (Adler 1973a, S. 140; Adler 1966, S. 142f.)
In einer ähnlichen Situation wie das Einzelkind befindet sich der älteste einer Geschwisterreihe: Auch er war oft vor der Geburt seiner Geschwister Mittelpunkt der Familie. Umso bitterer empfindet er dann das Erlebnis der Enttrohnung, das oft die Grundstimmung eines solchen Menschen für das ganze Leben prägt, die in einem Gefühl der Zurücksetzung und der Verbitterung gegenüber den Nachfolgenden ihren Ausdruck findet. Dies verhindert es einem solchen Menschen oft, sich auf gemeinschaftliche Art mit seinen Mitmenschen anzufreunden. (Adler1973a, S. 141f.;

Adler 1966, S. 141)

Der Zweitgeborene hingegen unterliegt dem ständigen Vergleich mit dem Erstgeborenen, der ihm jedoch immer um einiges voraus ist. Dies kann, hervorgerufen durch ständiges Erlebnis des Unterlegenseins, ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl bewirken. Je nachdem, ob der Zweitgeborene eine Möglichkeit sieht, den älteren einzuholen oder nicht, wird er entweder seine Anstrengungen verstärken oder aber völlig aufgeben. Beide Haltungen - die der ständigen Rivalität und diejenige der völligen Resignation-verhindern aber eine gesunde Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. (Adler 1973a, S. 143f.; Adler 1966, S. 142)

In ähnlicher Weise unterliegt auch der Jüngste dem ständigen Vergleich mit den Geschwistern, nur dass er mehrere hat, die ihm voraus sind. Er ist dabei in der unbehaglichen Situation, stets der Kleinste und Schwächste zu sein und nicht ernst genommen zu werden. Auf der andern Seite wird er oft von der Mutter besonders verwöhnt. Weil sein Minderwertigkeitsgefühl durch das ständige Erlebnis des Kleiner- und Schwächerseins besonders verschärft wird, erwächst daraus ein verstärktes Geltungsstreben, das hauptsächlich darauf gerichtet ist, die andern zu überholen: "Das Wettläufertum ist für den weitaus grössten Teil der Jüngsten bezeichnend." (Adler 1966, S. 140; Adler 1973a, S. 145)

So rührt der weitaus grösste Teil der Schädigungen des Gemeinschaftsgefühls aufgrund der Position in der Geschwisterreihe aus der Rivalität der Kinder untereinander. Diese entsteht einerseits durch den Vergleich, den Menschen, die miteinander in einer Gemeinschaft leben, immer vollziehen: "Des Kindes Wachstumsdrang verleitet es dazu, sich ständig mit seiner Umgebung zu messen und stets seine Kräfte mit denen der andern Geschwister zu vergleichen." (Adler 1973c, S. 227) Andererseits aber kann diese Rivalität durch das Erziehungsverhalten der Eltern entscheidend vergrössert, ja überhaupt erst in die Welt gerufen werden, wenn die Eltern etwa durch Bevorzugung eines Kindes die Ungleichheit unter die Geschwistern hineintragen oder durch ihr Verhalten diese zu ständigem Wettbewerb und Konkurrenz anhalten. Die Bevorzugung eines Kindes wirkt

sich verheerend auf die Gefühlssituation aller Geschwister aus: "The danger of favoritism can hardly be too dramatically put. Almost every discouragement in childhood springs from the feeling that someone else is preferred." (Adler 1958, S.142) Das zurückgesetzte Kind ist oft gekränkt, zurückgezogen, verschlossen, überempfindlich, gereizt, entmutigt und dadurch in seiner Entwicklung entscheidend gehemmt. (Adler 1973c, S. 228) Aber auch das bevorzugte Kind wird geschädigt: "Was das Lieblingskind anbelangt, so besteht dessen Schädigung vor allem darin, dass es schon frühzeitig seine Macht fühlen und missbrauchen lernt." (Adler 1973c, S. 229) Auch im späteren Leben wird es in der Gemeinschaft ständig die Position des Bevorzugten anstreben und enttäuscht und verbittert reagieren und sich zurückziehen, wenn es diese nicht zugestanden erhält.

Auch wenn keine ausgesprochene Bevorzugung stattfindet, so kann doch eine ständige Betonung der Rivalität und des Vergleichs der Kinder untereinander durch die Eltern dazu führen, dass deren Entwicklung nicht ungestört vor sich gehen kann: "Mit ungeheurer Häufigkeit findet man Fehlschläge des einen Kindes neben Vorzügen eines andern. Die grössere Aktivität des einen kann zur Passivität des andern Anlass geben, der Erfolg des einen zum Misserfolg des andern." (Adler 1973a, S. 139) So ist es unabdingbar für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, dass in der Familie eine Stimmung der Gleichheit aller Mitglieder herrscht: "Unless the children feel equal, mankind will never be well prepared in social interest." (Adler 1958, S. 142)

Eine besondere Art der Ungleichheit und der Bevorzugung entsteht durch die unterschiedliche Bewertung der Geschlechtsrollen in unserer Kultur. So kann durch die Höherbewertung des Mannes beim Mädchen ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl entstehen, das sich in der Erscheinung des 'männlichen Protestes' äussert und dadurch kompensiert wird. (Adler 1973a, S. 139) Dies tritt besonders dann ein, wenn ein Bruder aufgrund seines Geschlechtes bevorzugt wird, (Adler 1973c, S. 228) oder wenn die Mutter in der Familie neben dem Vater als nicht gleichberechtigt erscheint.

So spielt laut Adler die Familiensituation, die das Kind in seinen frühen Kindheitsjahren erlebt, die entscheidende Rolle für die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls. Dies hat aber auch weitreichende Konsequenzen für das Zusammenleben der Menschheit überhaupt: "The position in the family leaves an indelible stamp upon the style of life. Every difficulty of development is caused by rivalry and lack of cooperation in the family. If we look around at our social life and at our whole world ... then we must recognize that people are everywhere pursuing the goal of being conqueror, of overcoming and surpassing others. This goal is the result of training in early childhood, of the rivalries and competitive striving of children who have not felt themselves an equal part of their whole family." (Adler 1958, S. 154f.) So sieht Adler im Nichtentstehen des Gemeinschaftsgefühls in der Familiensituation die entscheidende Ursache seelischer Fehlschläge im Leben der Menschen. Auf diese Folgen und Auswirkungen des fehlenden Gemeinschaftsgefühls auf die psychische Situation des Menschen möchte ich im folgenden eingehen.

3.3.4. Folgen und Auswirkungen des Fehlens von Gemeinschaftsgefühl

Grundsätzlich ist es laut Adler einem Menschen, der sich in der Kindheit ein ungenügendes Mass an Gemeinschaftsgefühl erworben hat, nicht möglich, sein Leben in glücklicher Weise zu bewältigen: "Es ist unmöglich, eine unrichtige Antwort zu geben auf die Forderungen der Logik des menschlichen Zusammenlebens, ohne dass die Fehler sich rächen." (Adler 1974, S. 2o) Der Mensch, dem es an Gemeinschaftsgefühl mangelt, kann sich im Leben nicht wohl fühlen, weil er sich in der Gemeinschaft der Mitmenschen nicht aufgehoben fühlt und die menschlichen Lebensaufgaben nur dann zufriedenstellend bewältigt werden können, wenn ein Mensch auf Kooperation mit den Mitmenschen eingestellt ist. Wie oben ausgeführt, führt der Mangel an Gemeinschaftsgefühl dazu, dass er ständig von einem verstärkten Gefühl der Unsicherheit geplagt wird, das im Streben nach persönlicher Ueberlegenheit über die Mitmenschen mündet, durch

das er aber nie Sicherheit finden wird, da er in ständiger Angst vor dem Versagen und der Aufdeckung seines tiefen Minderwertigkeitsgefühls schwebt. Diese Gefühlsdisposition führt dazu, dass sein Charakter von einer ständigen Sicherungstendenz und dem Bestreben, vermeintliche Niederlagen auf dem Boden der Gemeinschaft zu vermeiden, gekennzeichnet ist. Sein ganzer Lebensstil ist darauf ausgerichtet, ein fiktives Ziel, den Schein persönlicher Ueberlegenheit, zu erreichen - ein Ziel, das er aber nie wird erreichen können. Diese grundlegende psychische Situation des Menschen ohne Gemeinschaftsgefühl kann sich phänomenologisch in den verschiedensten Charakterdeformationen äussern.

3.3.4.1. Schwererziehbarkeit

Primäres Anzeichen für das Fehlen von Gemeinschaftsgefühl ist im Kindesalter die Erscheinung der Schwererziehbarkeit: "Die Kinder, die wir als schwererziehbar bezeichnen, sind nicht interessiert am Wohlergehen des anderen. Diese Kinder haben einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl, Mangel an Optimismus und Courage." (Adler 1973b, S. 3o) Schwererziehbarkeit ist bei Adler ein sehr weit gefasster Begriff, unter dem er das Verhalten aller Kinder subsumiert, die in ihrem Beziehungsverhalten zum Mitmenschen gestört sind, "sich nicht als gleichberechtigte Teilnehmer zur Mitarbeit einstellen", (Adler 1973a, S. 85) sich nicht als zugehörig und angepasst, als Teil des Ganzen empfinden, (Adler 1973b, S. 28) sondern ihren Mitmenschen feindselig gegenüberstehen. Darunter fallen etwa faule, indolente, gehorsame aber abhängige, schüchterne, ängstliche, lügenhafte, herrschsüchtige, ungeduldige, affektive, störende, grausame, prahlerische, diebische etc. Kinder. Besonders deutlich zeigen sich nach Adler diese Symptome der Schwererziehbarkeit in der Schule, der ersten Situation, in der sich das Kind aus der gewohnten Umgebung des Familienverbandes lösen und sich in eine neue Gemeinschaft einordnen muss. Dieser Uebertritt stellt deshalb immer eine Prüfung für das Gemeinschaftsgefühl dar.
Kinder, die die Anzeichen der Schwererziehbarkeit aufweisen und deren Mangel an Gemeinschaftsgefühl nicht in einer Um-

oder Nacherziehung behoben wird, entwickeln sich meist zu Menschen, die den Aufgaben des Lebens und dessen sozialen Anforderungen nicht gewachsen sind. Adler bezeichnet die Schwererziehbarkeit deshalb als 'neurotische Disposition', da sie eine Frühform der Neurose ist, ein Begriff, mit dem Adler die mangelnde Lebenstüchtigkeit und die damit verbundenen Charakterdeformationen des Menschen ohne Gemeinschaftsgefühl bezeichnete.

3.3.4.2. Scheitern an den Lebensaufgaben

Unausweichlich zeigt sich ein Mangel an Gemeinschaftsgefühl aber immer beim erwachsnen Menschen, wenn er mit den Aufgaben des Lebens konfrontiert wird: "Die irrige Meinung eines Menschen über sich und über die Aufgaben des Lebens stösst früher oder später auf den geharnischten Einspruch der Realität, die Lösungen im Sinne des Gemeinschaftsproblems verlangt." (Adler 1973a, S. 32) "Es wird sich zeigen, dass ihre Lösung (der Lebensprobleme) einen gewissen Grad von Gemeinschaftsgefühl voraussetzt, eine Angeschlossenheit an das Ganze des Lebens, eine Fähigkeit zur Mitarbeit und Mitmenschlichkeit." (Adler 1973a, S. 37) So ist für Adler das Leben selbst die "Testprüfung" (Adler 1973a, S. 72) dafür, ob ein Mensch in seinem Lebensstil sich soviel Gemeinschaftsgefühl erworben hat, wie zu einer glücklichen Lösung der Lebensprobleme unabdingbar ist. Dies zeigt sich hauptsächlich in der Stellungsnahme des Menschen zu den drei Lebensaufgaben: "Seit jeher habe ich daran festgehalten, alle Lebensfragen den drei grossen Problemen unterzuordnen: dem Problem des Gemeinschaftslebens, der Arbeit und der Liebe. Wie leicht ersichtlich, sind es keine zufälligen Fragen, sondern sie stehen unausgesetzt vor uns, drängend und fordernd, ohne irgendein Entkommen zu gestatten. Denn all unser Verhalten zu diesen Fragen ist die Antwort, die wir kraft unseres Lebensstiles geben. Da sie untereinander eng verbunden sind, und zwar dadurch, dass alle drei Probleme zu ihrer richtigen Lösung ein gehöriges Mass von Gemeinschaftsgefühl verlangen, ist es begreiflich, dass sich der Lebensstil jedes Menschen mehr oder weniger deutlich in

der Stellung zu allen drei Fragen spiegelt." (Adler 1973a, S. 38)

Das Problem der Liebe ergibt sich unmittelbar aus der Zweigeschlechtlichkeit des Menschen. Adler weist darauf hin, dass das Liebesverhältnis stets eine Aufgabe für zwei Menschen darstellt. Sie kann nicht nur für einen Teil richtig gelöst werden, sondern nur unter der Voraussetzung gegenseitigen Interesses und Anteilnahme. Ungleichheit, ängstliche Ausrichtung auf persönliche Ueberlegenheit, Zweifel aneinander oder feindliche Gefühle - alles Ausdruck einer mangelnden mitmenschlichen Verbundenheit - verunmöglichen eine befriedigende Lösung des Liebesproblems.

Die Aufgabe der Mitmenschlichkeit geht unmittelbar aus der sozialen Natur des Menschen, aus der Notwendigkeit des Zusammenschlusses und der Gemeinschaftsbildung hervor. Für Adler war 'Menschsein' gleichbedeutend mit 'Mitmenschsein', weil jedes Individuum stets mit der Frage der zwischenmenschlichen Beziehung konfrontiert wird und sich damit auseinandersetzen muss. Ohne die Fähigkeit zum offenen, vertrauensvollen, mitmenschlichen Kontakt fühlt sich der Mensch isoliert und innerlich unsicher, weil ihm ja gerade das Gefühl der Verbundenheit, das Bewusstsein, Teil des Ganzen zu sein, fehlt, das allein das menschliche Streben nach Sicherheit zu befriedigen vermag.

Auch in seiner Einstellung zu seiner Arbeit und seinem Beruf zeigt sich der Grad des Gemeinschaftsgefühls eines Menschen. Denn die Menschheit als Ganzes ist genötigt zur Arbeitsteilung, die jedoch nur auf der Kooperation beruhen kann. Nur derjenige Mensch trägt dieser Gegebenheit Rechnung, der seine Arbeit im Sinne der "Mitarbeit zum Nutzen anderer" (Adler 1973a, S. 47) ausrichtet. Nützliche Arbeit leistet, wer "in der sich entwickelnden Gemeinschaft lebt und sie fördert". (Adler 1973a, S. 47) Diese Einstellung zur Arbeit nützt jedoch nicht nur der Gemeinschaft, sondern auch dem jeweiligen Individuum selbst, weil er durch einen sinnvollen Beitrag zum arbeitsteiligen Anliegen der Menschheit, das Ueberleben auf diesem Planeten zu sichern, für sich selbst Bestätigung und Anerkennung durch die andern gewinnt: "So gelangt er zum Gefühl seines Wertes

für die Allgemeinheit, der einzigen Möglichkeit, das allgemeine menschliche Minderwertigkeitsgefühl zu mildern." (Adler 1973a, S. 47)

Alle übrigen Fragen des menschlichen Lebens lassen sich diesen drei Hauptbereichen - Arbeit, Liebe, Gemeinschaft - unterordnen. Der Grad an Gemeinschaftsgefühl wird für den einzelnen daran spürbar, inwieweit ihm die Lösung dieser Lebensprobleme glückt oder misslingt, und umgekehrt zeigt sich an der Art, wie ein Mensch sich diesen Problemen stellt, wieviel soziales Interesse er entwickeln konnte: "All failures - neurotics, psychotics, criminals, drunkards, problem children, suicides, perverts and prostitutes - are failures, because they are lacking in fellow-feeling and social interest. They approach the problems of occupation, friendship and sex without the confidence that they can be solved by cooperation." (Adler 1958, S. 8)

Somit wird deutlich, wie Adlers Verständnis des Begriffes 'Gemeinschaftsgefühl' eine zentrale Stellung in seinem Menschenbild einnimmt und zum Indikator für psychische Gesundheit und Krankheit wird. Adler schreibt dazu: "Wir können einen Menschen nicht anders beurteilen, als indem wir die Idee des Gemeinschaftsgefühls an seine ganze Haltung, an sein Denken und Handeln heranbringen und es daran messen." (Adler 1966, S. 151)

Der zentrale Gedanke der individualpsychologischen Pädagogik muss konsequenterweise sein, wie im Erziehungsprozess die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls gefördert werden kann und wie Hindernisse und Störungen in diesem Prozess ausgeräumt werden können. Ich möchte deshalb aufzeigen, welche Postulate die Individualpsychologie für ein pädagogisch fundiertes Erziehungsverhalten im Sinne der Forderung des Gemeinschaftsgefühls aufgestellt hat.

3.4. Individualpsychologische Pädagogik

Pädagogik im Sinne der Prophylaxe seelischer Entwicklungsstörungen wurde im Verlaufe seines Lebens immer mehr das zentrale Anliegen Adlers, denn er gelangte zur Erkenntnis, dass psychische Irritationen bei der Entstehung viel leichter zu erkennen, zu beheben oder auch zu verhindern sind als beim ausgewachsenen Menschen, dessen Lebensstil sich während jahrelangen Trainings schon entscheidend verfestigt hat. So versuchte er insbesondere Eltern und Lehrer als unmittelbare Träger des Erziehungsgeschehens für die Gedanken seiner individualpsychologischen Pädagogik zu gewinnen.

3.4.1. Erziehbarkeit des Menschen

Grundlegend für Adlers Ansicht von der entscheidenden Bedeutung der Erziehung, insbesondere der Haltung der Eltern, für die Formung des Lebensstils ist seine Auffassung von der Erziehbarkeit des Menschen, die in der Ausrichtung auf seine primären Beziehungspersonen ihren Ausdruck findet. Ausgangs- und Angelpunkt für das Ausgerichtetsein des Kindes auf seine Erzieher und seine Bereitschaft, auf deren Beziehungsaufnahme einzugehen und zu antworten, ist seine Schwäche: "In diesem Streben des Kindes, seinen Schwächezustand zu überwinden, ... liegt seine Erziehbarkeit begründet". (Adler 1966, S. 43 f.)
Da das Kind also prinzipiell bereit ist, auf Anregungen und Intentionen der Erzieher einzugehen, ist es durch diese auch äusserst formbar. So postuliert die Individualpsychologie eine Haltung des "pädagogischen Optimismus" (Lazarsfeld 1929, S. 3), das heisst eine Haltung des Erziehers, die davon ausgeht, dass das Kind bei richtigem Verhalten des Erziehers sich gemeinschaftlich verhalten wird. Als hinderlich für pädagogisches Handeln sieht Adler in diesem Zusammenhang die Annahme an, dass menschliche Charaktereigenschaften als Ganzes vererbt sind: "Man kann aber feststellen, dass die Auffassung, dass der Charakter des Menschen von seinen Eltern geerbt sei, gemeinschädlich ist, denn sie hindert ja den Erzieher sich mit Vertrauen an seine Aufgabe zu machen". (Adler 1966, S.34)

Denn nur wenn der Erzieher davon überzeugt ist, dass Fehlverhalten eines Kindes in einer Beziehungsstörung zwischen Kind und Erzieher begründet ist, kann dieser die Ursache der Störung aufspüren und beheben. Andernfalls ist er immer geneigt, die Ursache als vererbt, also unabänderlich anzusehen und neigt deshalb zu pädagogischer Passivität, was sich auf das Kind schädlich auswirkt. Adler steht mit seiner Sicht des Erziehungsgeschehens, die von der prinzipiellen Formbarkeit, Erziehbarkeit und Bereitschaft des Kindes, sich der menschlichen Gemeinschaft anzuschliessen, ausgeht, auch im Gegensatz zu andern Forschern wie etwa Freud u.a., die in der Erziehung vor allem den Aspekt des Triebverzichtes, der Sublimation und der Eindämmung von Aggression sehen, die also davon ausgehen, dass das Kind eo ipso nicht bereit ist, sich sozial zu verhalten. Zentrales Anliegen der Erzieher sollte es nach Adler sein, dem Kind eine möglichst günstige und angenehme Situation zu schaffen, das heisst ihm möglichst viel Pflege, Vertrauen und Ermutigung entgegenzubringen, um sein natürliches Bestreben, auf die Anleitung seiner Beziehungspersonen einzugehen, deren Hilfe zu akzeptieren und sich in die mitmenschliche Gemeinschaft als nützliches Mitglied einzufügen, möglichst wenig zu behindern. Dennoch müssen die Erzieher das Verhalten des Kindes immer genau beobachten, denn auch in einer äusserlich günstigen Situation kann es geschehen, dass das Kind aufgrund seines mangelhaften, noch unsicheren Einschätzungsvermögens eine Situation missdeutet und sich eine irritierte Haltung in seinem Lebensstil einzuspielen beginnt.
In einem solchen Fall muss der Erzieher korrigierend eingreifen, um zu verhindern, dass sich eine solche Fehlhaltung verfestigt:"Erziehung ... heisst demnach nicht nur günstige Einflüsse wirken lassen, sondern auch genau nachsehen, was die schöpferische Kraft des Kindes aus ihnen gestaltet, um dann, bei fehlerhafter Gestaltung, den Weg zur Besserung zu ebnen. Dieser bessere Weg ist unter allen Umständen die Steigerung der Mitarbeit und des Interesses an den andern." (Adler 1973a, S.24)

3.4.2. Angestrebtes Erziehungsverhalten

Adler zieht also aus der Tatsache der grundsätzlichen sozialen Bezogenheit des Menschen nicht den Schluss, dass der Erzieher sich dem Kind gegenüber einfach passiv verhalten soll, da dieses sich dann von selbst gemeinschaftsbezogen entwickeln wird, sondern er ist der Ansicht, dass das Kind den sozialen Bezug, die Anregung und Hilfe seiner Beziehungspersonen unabdingbar braucht, damit sein von Natur aus gegebenes Hingerichtetsein auf die soziale Gemeinschaft sich auch ungestört entwickeln kann. Mit andern Worten: Um das Gemeinschaftsgefühl bei Kinde wachsen zu lassen, muss das Verhalten der Erzieher ihrerseits dem Kinde gegenüber vom Gemeinschaftsgefühl getragen sein. Besonders wichtig ist dieses aktive Vorgehen der Erzieher bei der gefährlichsten Klippe die das Kind in seiner Entwicklung zu umschiffen hat: bei der Kompensation seines Minderwertigkeitsgefühles. Denn ohne partnerschaftliche Hilfe seiner grösseren und geschickteren Beziehungspersonen wird der anfänglich unvermeidliche Eindruck der Schwäche und Hilflosigkeit sich beim werdenden Menschen festsetzen und seine Selbsteinschätzung dominieren. Adler beschreibt diese erzieherische Einstellung folgendermassen: "Die bewusste Erziehung, die auf das Kind einwirkt, handelt unter dem bewussten oder unbewussten Impuls, dem Kind aus seiner Unsicherheit herauszuhelfen, es für das Leben mit Geschicklichkeit, Wissen, geschultem Verständnis und mit Gefühl für andere auszustatten. Alle diese Massnahmen ... sind zunächst als Versuche zu verstehen, für das heranwachsende Kind neue Wege zu schaffen, auf denen es von seinem Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühl loskommen kann." (Adler 1966, S. 75 f.)

Die Grundhaltung des Erziehers im individualpsychologischen Sinne lässt sich deshalb im Begriff 'Ermutigung' zusammenfassen. Denn nur wenn es dem Erzieher gelingt, durch seine Haltung dem Kinde soviel Mut einzuflössen, dass es sich trotz seiner körperlichen Minderwertigkeit den Aufgaben des Lebens zuzuwenden beginnt, kann das in Gang kommen, was Wexberg als den "circulus faustus" der Erziehung bezeichnet. (Wexberg 1974, S. 281) Das ermutigte Kind wagt sich an eine

Aufgabe heran und erlebt einen Erfolg, dadurch wird sein Selbstwertgefühl gestärkt und das Minderwertigkeitsgefühl nimmt ab. Deshalb wagt es sich in Zukunft mit mehr Mut an immer grössere Aufgaben heran und erwirbt so nach immer neuen Erfolgserlebnissen immer verstärkter das Gefühl, dass es selber gar nicht so schwach ist, wie es ihm zu Anfang erschien, sondern dass es die Aufgaben des Lebens durchaus bewältigen kann.

Die Aufgabe des Erziehers ist dabei, das Kind selbsttätig seine Erfahrungen machen zu lassen, es bei einem Erfolg zu bestärken, andererseits bei den notwendigerweise auftretenden Misserfolgen sofort einzuspringen und dem Kind durch neue Ermutigung über die Enttäuschung hinwegzuhelfen und es neuen Aufgaben zuzuführen, bei denen es wieder Erfolgserlebnisse machen kann. Dieser Prozess kann jedoch nur in Gang kommen, wenn der Erzieher ganz bewusst die real vorhandene Distanz im Können zwischen sich und dem Kind herunterspielt und ihm von gleich zu gleich begegnet, um das Kind nicht von anfang an durch die Tatsache zu entmutigen, dass der Erzieher sowieso alles besser weiss und kann, es also gar keinen Sinn hat, es ihm gleichtun zu wollen. Damit dieser Austausch in Gang kommen kann, muss das Kind zum Erzieher Zuneigung und unbedingtes Vertrauen empfinden. Dies kann nur geschehen, wenn dieser in seinen Erziehungshandlungen vom Bestreben geleitet ist, an das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl des Kindes anzuknüpfen. (Adler 1966,S.6)

Der Beziehungsaustausch zwischen Kind und Erzieher ist ein äusserst störungsanfälliger und labiler Prozess, weil das Kind aufgrund seiner Minderwertigkeitsgefühle und seiner realen körperlichen Schwäche immer sofort geneigt ist, sich selbst in Frage zu stellen, und den Mut verliert. Um deshalb das unabdingbar notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Erzieher überhaupt wachsen zu lassen und es bei auftretenden Schwierigkeiten nicht wieder zu zerstören, werden an den Erzieher hohe Anforderungen gestellt, damit er die notwendige Haltung des "freundschaftlichen Wohlwollens" (Wexberg 1974, S.282) unter allen Umständen aufrechterhalten kann: "Die Haltung des freundschaftlichen Wohlwollens

muss wirklich unerschütterlich sein. Es darf keine einzige Situation im Leben des Kindes geben, in der es das Gefühl hat, dieses Wohlwollen verloren zu haben. Wer sich leicht ärgert, ist kein guter Erzieher." (Wexberg 1974, S. 283) Alle Fehler und Störungen im Erziehungsprozess haben deshalb letztlich ihre Ursache darin, dass der Prozess der Ermutigung und der Vertrauensbildung nicht in Gang kommt oder unterbrochen wird. Die generellen Auswirkungen davon beschreibt Wexberg folgendermassen: "Alle Erziehungsfehler sind nichts anderes als Methoden, die geeignet sind, das Gefühl der Minderwertigkeit beim Kinde direkt oder indirekt zu steigern und ihm dadurch die Entwicklung zu innerer Selbständigkeit, zum Mut und zum Gemeinschaftsgefühl zu erschweren." (Wexberg 1974, S. 207)

3.4.3. Mögliche Fehlhaltungen

Wie schon oben unter 3.3.3.3. ausgeführt, lassen sich im wesentlichen drei Fehlhaltungen der Erzieher unterscheiden: die autoritäre, lieblose oder überfordernde Erziehung, die verwöhnende Erziehung und das Laisser-faire.
Ich möchte hier die wesentlichsten Merkmale dieser Erziehungsstile noch einmal erläutern. Eine harte und lieblose Erziehung ist deshalb gefährlich für die Entwicklung des Kindes, weil sie die Grundbedingung für eine ungestörte Beziehung, das Vertrauen,zerstört. Das Kind hat von seinen Erziehern nicht den Eindruck verlässlicher Mitmenschen, die ihm über seine Schwäche hinweghelfen wollen, und fühlt sich deshalb ständig in Feindesland, was die Entstehung des Gemeinschaftsgefühls entscheidend behindert. Grundübel einer autoritären Haltung ist dabei nach Adler vor allem, dass die Erzieher dem Kinde gegenüber ständig ihre Allmacht und Allwissenheit betonen - das Kind kann keine eigenen Regungen und Fähigkeiten entwickeln und ausbauen, keine Selbständigkeit und keinen Lebensmut erwerben und verharrt deshalb im Gefühl der Minderwertigkeit. Besonders häufige, unangebrachte Strafen erzeugen im Kinde ein Gefühl der ohnmächtigen Abhängigkeit und Kleinheit gegenüber dem Erzieher, was sich besonders dadurch schädlich auswirkt, als dadurch auch das Vertrauen zum Kinde entscheidend gestört wird. So kann

dann das Kind auch auf die wohlgemeinten Intentionen seiner Erzieher nicht mehr eingehen, sondern erlebt jede menschliche Beziehung als feindlich und verfängt sich so in Isolation und Trotz. Je mehr das entstehende Minderwertigkeitsgefühl und der Mangel an Gemeinschaftsgefühl den Menschen gefangen nehmen, umso mehr wächst der Wunsch im Kind, eines Tages auch so stark und unnahbar zu werden wie der Erzieher, umso mehr nimmt das Machtstreben vom Kinde Besitz. (Adler 1966, S. 245)

Aehnliche Resultate kann jedoch auch eine Erziehung geben, die vom Kinde ständig über seine Kräfte gehende Leistungen fordert oder den Konkurrenzkampf unter den Geschwistern in einer Weise fördert, dass das einzelne Kind ständig verunsichert wird, da es sich nie in Ruhe bei seinen Beziehungspersonen geborgen fühlen kann.

So sieht Adler als Resultat einer autoritären Erziehung einen lebensuntüchtigen Menschen mit einem grossen Mangel an Gemeinschaftsgefühl und mitmenschlicher Bezogenheit, aber einem übergrossen Minderwertigkeitsgefühl sowie Geltungs- und Machtstreben. Ueber die psychische Situation eines solchen Menschen schreibt Adler: "Ewig beschämt und verschüchtert, bestraft, verworfen und von Rachegedanken gequält, verliert das Kind allmählich seinen Lebensmut oder flüchtet sich in den Trotz. Allenthalben schwebt das Bild des Erziehers als Autorität um den Heranwachsenden, droht und fordert, hält ihm Gewissen und Schuldgefühle rege, ohne dass dabei mehr herauskommt als feige Unterwerfung, mit folgender Wut oder trotziges Aufbäumen mit folgender Reue." (Adler 1973c, S.225)

Während also beim autoritär erzogenen Kind das Gefühl der Minderwertigkeit verstärkt wird durch die vergrösserte Distanz zwischen Kind und Erzieher, so entsteht bei der verwöhnenden Erziehung ein ähnlicher Effekt dadurch, dass der Erzieher dem Kind alle Aufgaben abnimmt und alle Schwierigkeiten aus dem Weg räumt, was bei diesem das Gefühl bewirkt, selber, alleine diesen Aufgaben nicht gewachsen zu sein. Denn das verwöhnte Kind hat nie die Erfahrung machen können, dass es selbst Probleme angeht und löst, und hat dadurch nie den Antrieb und die Bestätigung erhalten, sich dem Leben

gewachsen zu fühlen. Adler schreibt dazu: "Da man ihnen nicht die Gelegenheit gibt, sich in der Ueberwindung von Schwierigkeiten zu üben, sind sie für ihr weiteres Leben äusserst mangelhaft vorbereitet. Sie erleiden fast regelmässig Rückschläge, sobald sie aus dem kleinen Bereich dieser tropischen Atmosphäre heraustreten und sich dem Leben gegenüberfinden, wo kein Mensch mehr seine Verpflichtungen in der Weise übertreibt, wie die überzärtlichen Erzieher." (Adler 1966, S. 49) Darüberhinaus hat die verwöhnende Erziehung eine Schädigung des Gemeinschaftsgefühls in dem Sinne zur Folge, dass das Kind nicht gewöhnt ist, sich kooperativ zu verhalten und zu geben, sondern immer die als angenehm empfundene Mittelpunktssituation anstrebt, in der es erwartet, dass die andern ihm behilflich sind und ihm das Leben erleichtern.

Ein entscheidender, wahrscheinlich gerade in neuerer Zeit sehr häufig begangener Fehler wäre es jedoch, aus der Adlerschen Ablehnung von autoritärer und verwöhnender Erziehung den Schluss zu ziehen, eine Haltung des Laisser-faire oder in extremem Masse, der Vernachlässigung, einnehmen zu wollen, die auf jede intentionale Erziehung verzichten würde. Denn das Kind braucht zur gesunden seelischen Entwicklung unabdingbar Beziehung und Einflussnahme seiner Beziehungspersonen, die bei sich anbahnenden Fehlentwicklungen korrigierend eingreifen und die daran arbeiten, die potentiell schädigende Wirkung der kindlichen Schwächesituation durch gezielte Ermutigung überwinden zu helfen. Rattner schreibt dazu: "Die Führung des Kindes - und eine solche bejaht die Individualpsychologie trotz ihrer nachdrücklichen Betonung der absoluten Gewaltlosigkeit in der Erziehung - geht von Anfang an darauf aus, in ihm den Keim zur gemeinschaftsfreundlichen Gesinnung zu legen. Dabei darf sie sich nicht darauf beschränken, gute Einflüsse auszuüben - sie muss auch sehen, wie das Kind diese aufnimmt und sie verwertet." (Rattner 1963, S. 69 f.)

Falls nämlich dem Kind das Korrektiv der mitmenschlichen Beziehung fehlt, so besteht die grosse Gefahr, dass das Kind in seinem Lebensstil nicht mit dem Mitmenschen rechnet,

weil es gar nie in einen gefühlsmässigen Austausch mit diesem hat treten können. Als Folge davon tritt im späteren Leben die Erscheinung der Verwahrlosung auf.

3.4.4. Erziehung der Erzieher

So stellt also eine Führung des Kindes im individualpsychologischen Sinne äusserst hohe Anforderungen an den Erzieher, da er im ständig andauernden und sich in immer wieder anderen Bahnen abspielenden Wechselspiel zwischen Erziehungsintentionen und den darauffolgenden Reaktionen des Kindes sich nicht dazu verleiten lassen darf, eine verwöhnende, autoritäre oder vernachlässigende Haltung einzunehmen. Er muss im Gegenteil ständig bestrebt sein, das Kind auf den Weg des "realen Fortschritts" (Rattner 1973, S. 70), auf die "Nützlichkeitsseite des Lebens" zu führen, was nur durch ständige Ermutigung, Förderung des Gemeinschaftsgefühls und korrigierendes Eingreifen bei beginnenden Fehlentwicklungen geschehen kann. Es stellt sich deshalb sofort die Frage, über welchen Wissensstand und auch über welche Charakterstruktur ein Erzieher verfügen muss, um diesem hohen Ideal gewachsen zu sein. Im kognitiven Sektor der Erziehung sieht die Individualpsychologie nicht eigentlich das Problem, weil sich der Erzieher ihrer Meinung nach relativ einfach mit den Adlerschen Grundauffassungen über das Erziehungsproblem vertraut machen kann. Dies bedeutet aber noch lange nicht, dass er dann auch schon in der Lage wäre, dem Kind wirklich den Intentionen der Individualpsychologie gemäss zu begegnen: Denn Erziehung ist laut Adler viel weniger ein kognitiver als ein emotiver Prozess. Die wesentlichste Prägung des Kindes geschieht im Gefühlsaustausch mit dem Erzieher, konkreter ausgedrückt: Nur der Erzieher kann beim Kind durch sein Erziehungsverhalten das Gemeinschaftsgefühl fördern, der selber in seinem Charakter über Gemeinschaftsgefühl verfügt und es dem Kind entgegenbringen kann. So verneint die Individualpsychologie durchaus nicht eine fundierte theoretische Ausbildung der Erzieher, die Vorbedingung für ein gezieltes Erziehungsverhältnis sein muss, aber sie legt darauf nicht das Hauptgewicht, weil nur der Erzieher diese theoretischen Konzeptionen auch in die

Erziehungsrealität transferieren kann, der dazu aufgrund seiner Charakterstruktur in der Lage ist.
Wexberg schreibt deshalb: "Die gefühlsmässige Einstellung der Eltern zu den Kindern, die Rolle, die die Kinder im Lebensplan der Eltern spielen, ist in erster Linie entscheidend für die Behandlung, die den Kindern zuteil wird." (Wexberg 1974, S. 195) "Darum liegt in der Erziehung das Hauptgewicht durchaus nicht auf den theoretischen Grundsätzen, sondern auf der seelischen Eignung des Erziehers. Nicht sein Programm, sondern seine Haltung ist das entscheidende." (Wexberg 1974, S. 282) Denn solange ein Erzieher sich nicht im klaren ist über seine eigene Charakterstruktur, wird es zwangsläufig immer wieder vorkommen, dass er dem Kinde jene unbewussten Gefühle und Haltungen entgegenbringt, die ihm sein eigener Lebensstil vorgibt: "Ein nahezu unüberwindlicher Drang leitet den Erzieher Schritt für Schritt, das Kind auf die eigene Bahn herüber zu ziehen, es dem Erzieher gleichzumachen, unterzuordnen,und das nicht nur im Handeln, sondern auch in der Anschauungsweise und im Temperament." (Adler 1973c, S. 201) Als Beispiel dafür, wie sich der eigene Lebensstil, die eigenen unbewussten Gefühle, im Verhalten des Erziehers dem Kinde gegenüber auswirken können, nennt Seif den "Autoritätserzieher", der selber in seiner eigenen Erziehung die ständige Unterdrückung und Missachtung seiner eigenen Persönlichkeit so schmerzlich erfahren hat, dass er später als Erzieher seinem Geltungsstreben so stark ausgeliefert ist, dass er das Kind zur Erhöhung seines Selbstwertgefühls in dem Sinne gebrauchen muss, dass er endlich jemanden gefunden hat, dem er nun befehlen kann. Dieser Erzieher ist selber nichts anderes als ein "unterdrückter Unterdrücker" (Lazarsfeld 1929, S. 22f.). In ähnlicher Weise wird etwa ein durch Verwöhnung überängstlich gewordener Mensch auch seinem Kind gegenüber wieder in den Fehler der Ueberbesorgtheit verfallen, oder ein Mensch, der unter einem starken Konkurrenz- und Leistungsdruck steht, wird von seinem Ehrgeiz getrieben, auch an sein Kind wieder übertriebene Forderungen und Ansprüche zu stellen. (Lazarsfeld 1929, S. 23 f. ; Wexberg 1974, S. 210) So gelangt Wexberg zum Schluss: "In Wahrheit

beruhen die Erziehungsfehler vor allem auf den Fehlern der Lebensmethode bei den Erziehern. Die persönliche Zielsetzung des Erziehers wirkt sich naturgemäss in seinem Verhalten gegen die Kinder ganz ebenso aus wie in allen sonstigen Lebensäusserungen. Immer sind es Charakterfehler der Erzieher, die zu Charakterfehlern der Kinder führen."(Wexberg 1974, S. 208) So gelangte die Individualpsychologie zur Ueberzeugung, dass das Haupthindernis für eine tiefenpsychologisch fundierte Erziehungsreform in der Tradierung von Charakterdeformationen von einer Generation zur andern zu suchen ist: "Bedenkt man aber, dass eben diese Kinder, Produkte einer falschen Erziehung, selbst wieder bei ihren Kindern Fehler machen werden, die ihrer eigenen falschen Lebenshaltung entsprechen, so lässt sich ermessen, mit welch ungeheuren psychologischen Schwierigkeiten jede Erziehungsreform zu rechnen hat." (Wexberg 1974, S. 211) Furtmüller gar sieht hier einen eigentlichen 'circulus vitiosus' am Werk: "Ohne neue Erzieher keine neue Erziehung - aber erst die neue Erziehung könnte uns die neuen Erzieher heranbilden." (Furtmüller 1930, S. 70) Diese Situation ist jedoch keineswegs hoffnungslos, sondern der Ausweg liegt in einer "allmählichen Erneuerung der Erziehung"(Furtmüller 1930, S. 71), die vor allem bei einer "Erziehung der Erzieher"(Wexberg 1925) ansetzen muss. Diese sollte vor allem in der Bearbeitung der unbewussten Gefühle der Erzieher bestehen, in einer Charakteranalyse, die dem Erzieher die Einsicht vermittelt, dass es seine eigenen, in der Kindheit gemachten Erlebnisse sind, die ihm oft ein adäquates Erziehungsverhalten verunmöglichen und ihn dem Kinde gegenüber in unangepasster Weise reagieren lassen. Erst wenn der Erzieher erkennt, dass seine eigenen Charakterdeformationen in einer ähnlichen Situation entstanden sind wie derjenigen des Kindes, das er jetzt zu erziehen hat, und dass die grosse Gefahr besteht, dass das Kind dieselben Erlebnisse wie er wieder macht, wird er sich in anderer Weise zum Kind einstellen können. Er wird im Kind ein verwandtes Wesen und nicht mehr ein zu erziehendes Objekt erkennen und es wird ihm deshalb viel leichter fallen, dem Kinde von gleich zu gleich zu begegnen, was unabdingbare Voraussetzung für einen glücklich verlaufenden Erziehungsprozess ist. Im Konzept der

Individualpsychologie zur Reform der Erziehung spielen jedoch vor allem die Schule und der Lehrer eine entscheidende Rolle, weil die Lehrer als berufsmässige Erzieher dem Gedanken einer umfassenden Erziehungsreform viel leichter zugänglich seien als die einzelnen Eltern. In der Schule sieht Adler deshalb vor allem den Ort, wo Gemeinschaftsgefühl und damit zusammenhängend die Kooperationsfähigkeit der Schüler durch individualpsychologisch geschulte Lehrer so gefördert werden könnten, dass die Kinder lebenstüchtige Menschen werden.

3.5. Kooperation in der Sicht der Individualpsychologie

Der Versuch einer Definition des Begriffes der Kooperation in der Individualpsychologie stösst auf dieselben Schwierigkeiten, wie wenn man andere Begriffe Adlers zu fassen sucht. Denn Adler hat auch vom Wort Kooperation keine genau umrissene Definition, er verwendet es vielmehr in immer wieder anderem Kontext in immer wieder etwas gewandelter Bedeutung, die Grenzen zu andern Begriffen sind fliessend und nie genau umrissen. Adler verwendet dieses Wort aber sehr oft, vor allem in seinen Spätwerken "Sinn des Lebens"(Adler 1973a) und "What life should mean to you"(Adler 1958)
Sein implizit ableitbares Verständnis dieses Begriffes deckt sich mit der Definition, die ich weiter oben gegeben habe. Sein Kooperationsbegriff leitet sich ab aus seiner Lehre vom Gemeinschaftsgefühl und seiner Sicht des menschlichen Zusammenlebens. Im Zusammenhang mit seinen Erläuterungen zu diesem Thema verwendet Adler häufig die Begriffe Kooperation und Kooperationsbereitschaft, wobei vor allem der letztere quasi synonym zum Begriff Gemeinschaftsgefühl gebraucht wird. Es ist aber typisch für die Adlersche Art, mit Begriffen umzugehen, dass er damit oft weitgespannte psychische Tatbestände abzudecken versucht, wobei er dieselben oft nicht konsequent mit demselben Begriff bezeichnet, sondern dafür abwechselnd verschiedene Synonyme gebraucht. So schreibt er vom Gemeinschaftsgefühl, dass man ihm "welchen Namen auch immer geben mag" und zählt auf "Mitmenschlichkeit, Kooperation, Humanität oder gar Ideal-Ich". (Adler 1973a, S. 75) Um jedoch die Adlersche Sicht der Koopera-

tion genauer umreissen zu können, möchte ich im folgenden versuchen, seine wichtigsten Gedanken hierzu zusammenzustellen. Es ist dabei unvermeidlich, dass sich gewisse Wiederholungen und Ueberschneidungen mit den obigen Erläuterungen zum Gemeinschaftsgefühl ergeben:

Die menschliche Gattung als Ganzes ist laut Adler gezwungen, ihr Zusammenleben in kooperativer Weise einzurichten. Der Grund dafür liegt in der Schwäche der menschlichen Art, die sich ein Ueberleben im Kampf ums Dasein nur durch Arbeitsteilung und gegenseitige Hilfe hat sichern können. Dieser Tatsache muss aber jeder Mensch in all seinen Gefühlen und Handlungen Rechnung tragen; nur wenn er dies tut, kann er seine Lebensaufgaben in einer zufriedenstellenden Art und Weise lösen, sich in der mitmenschlichen Gemeinschaft wohl fühlen und so sich glücklich fühlen, seinen "Sinn des Lebens" finden. Adler schliesst deshalb: "The weakness and the limits of the individual human being make it impossible for him to ensure his own aims in isolation. ... It we are to survive even our emotions must be harmonious with this greatest of problems and purposes and goals - to continue our personal life and to continue the life of mankind, on this planet which we inhabit, in cooperation with our fellow men."(Adler 1958, S. 6)

Dadurch, dass der einzelne Mensch sich darauf einstellt, in kooperativer Art mit seinen Mitmenschen zusammenzuleben, verschafft er nicht nur den andern, sondern auch sich selber viele Vorteile, denn nur in der Kooperation ist es dem Menschen möglich, zu einer adäquaten Kompensation seiner Minderwertigkeitsgefühle und damit zu einer gesunden seelischen Entwicklung überhaupt zu gelangen. Jede der drei Lebensaufgaben - Arbeit, Liebe, Gemeinschaft - kann ohne Kooperationsfähigkeit nicht gelöst werden. "Every problem of life demands an ability to cooperate for its solution."(Adler 1958, S. 23)

Die Entstehung, Förderung und Einübung dieser menschlichen Fähigkeit zu kooperieren muss laut Adler mit den ersten Beziehungspersonen geschehen, denn: "We cannot expect a child who has never trained in cooperation to answer correctly when tasks which demand training in cooperation are set before him." (Adler 1958, S. 23) Die Bereitschaft des Menschen zu kooperie-

ren kann jedoch nie erzwungen werden (Adler 1958, S. 132), sondern sie wächst in der Beziehung zu Mutter, Vater und Geschwistern, wenn diese ihrerseits sich in kooperativer Weise dem Kinde nähern und diesem so den Eindruck vermitteln, dass auf den Mitmenschen Verlass ist, dass also die Probleme des Lebens am besten in Kooperation mit ihm zu lösen sind: "Je mehr das Kind den Eindruck gewinnt von der Verlässlichkeit und Mitarbeit der andern, umso eher wird es zum Mitleben und zum selbständigen Mitarbeiten geneigt sein. Es wird alles, was es besitzt, in den Dienst der Kooperation stellen."(Adler 1973a, S. 97)

Falls jedoch beim Kind durch seine primären Beziehungspersonen dieses Vertrauen in den Mitmenschen und damit in die Kooperation nicht gelegt wird, läuft es grosse Gefahr, bei der Bewältigung seiner Lebensaufgaben zu scheitern. Adler schreibt dazu: "In allen Fehlschlägen des menschlichen Seelenlebens ist stets die tiefste Wurzel der Mangel des Mitlebens, Mitspielens, Mitliebens."(Adler 1929, S. 83)

Aufgrund dieser Darlegungen dürfte deutlich geworden sein, dass die Individualpsychologie einerseits dem Problem der Kooperation im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehung grösste Bedeutung schenkt, dass aber andererseits Adler keinen Unterschied macht zwischen den Begriffen Kooperationsfähigkeit und Gemeinschaftsgefühl, denn nur der Mensch wird fähig sein zu kooperieren, der in seinem Lebensstil genügend Gemeinschaftsgefühl integriert hat.

So ist also die Förderung kooperativen Verhaltens unter den Menschen letztenendes das zentrale Anliegen der Individualpsychologie, da der Mensch als Individuum wie als Gattung nur durch Kooperation zu einem sinnvollen Leben gelangen kann. Die Antwort auf die Frage, wie dies zu geschehen hat, ist aber letztenendes gleichlautend mit derjenigen, wie denn Gemeinschaftsgefühl entsteht und gefördert werden kann. Meine diesbezüglichen Erläuterungn werden deshalb im folgenden Grundlage sein für alle weitern Gedanken zum Problem der Kooperation. Adler sieht insbesondere in der Schule den geeigneten Ort, die Kooperationsfähigkeit des Kindes, die oft in der familiären Erziehung nur unzureichend gelegt wurde, entscheidend zu fördern.

3.6. Die Schule

Während sich die bisherige Darstellung hauptsächlich auf die Schriften Adlers stützte, so werde ich im weiteren vermehrt Ausführungen anderer Individualpsychologen beiziehen, da Adler sich zu vielen Fragen der Schulpraxis nicht ausführlicher geäussert hat. Dies ist sehr zu bedauern, denn bei genauerer Analyse erschien es mir oft, dass Adlers Sprache und Gedankengänge präziser und stringenter sind als die vieler seiner Schüler. Diese Tatsache wird sich auch in den folgenden Darlegungen wiederspiegeln.
Ich habe im folgenden das Schulgeschehen unter verschiedenen Aspekten beleuchtet. Dabei sind die einzelnen Abschnitte möglichst in sich geschlossen, um eine klare Vergleichsbasis mit der TZI zu erhalten. Es ist dabei unvermeidlich, dass viele Gedankengänge mehrfach unter einem anderen Teilsapekt wiederaufgegriffen werden und sich so Wiederholungen ergeben. Dies scheint mir sinnvoll zur Erhaltung eines klaren Vergleichsrasters.

3.6.1. Zielsetzung der Individualpsychologie in der Schule

Im Gegensatz zu anderen Tiefenpsychologen seiner Zeit wie etwa Freud mass Adler dem Problemkreis der Schule grösste Bedeutung zu, weil er in ihr einen Ort für Psychohygiene und Neurosenprophylaxe des ganzen Volkes erblickte. Adler war der Ueberzeugung, dass psychisch gesunde - das heisst für ihn gemeinschaftsfähige - Menschen das Resultat eines geglückten Erziehungsprozesses seien. Da er jedoch aufgrund der damaligen sozialen und kulturellen Verhältnisse wenig Chancen sah, entscheidenden und weitverbreitet Einfluss auf den primären und wichtigsten Teil des Erziehungsprozesses in der Familie zu nehmen, sah er die Chancen für eine neue Erziehung vor allem in einer Beeinflussung der Lehrer und einer individualpsychologischen Umgestaltung der Schulen, die psychische Störungen bei Kindern wenn nicht an der Wurzel, so doch in einem Frühstadium erkennen und beheben sollten. Dieses Anliegen Adlers führte dazu, dass er, vor allem in seinen späteren Lebensjahren einen immer grösseren Teil seiner Zeit darauf verwandte, Lehrer individualpsychologisch zu schulen und seine

Gedanken in die Schulwirklichkeit zu tragen. So wurden Versuchsschulen gegründet und diesen Erziehungsberatungsstellen angegliedert. Viele der Schriften Adlers waren ursprünglich Vorträge an Lehrer.(Adler 1966; Adler 1973b; Adler 1974 etc.) Diese Tatsachen und auch der Erfolg, den die Individualpsychologie bei den Lehrern jener Zeit verzeichnete, führten dazu, dass diese von andern Psychologen oft abschätzig als 'Lehrerpsychologie' abgetan wurde. Adlers Anliegen war nicht nur und ausschliesslich die Schule, aber aufgrund seiner Theorie war es nur logisch und folgerichtig, dass er schulischen Fragen so weite Beachtung einräumte. Aufgrund des bisher Gesagten ist es offensichtlich, dass Adler bei seinen Betrachtungen über die Schule weniger den Aspekt des Unterrichts und der Wissensvermittlung im Auge hatte, sondern vielmehr die erzieherischen Belange. Für ihn war die Schule vor allem ein Instrument zur Schulung, Entwicklung und Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Er schreibt dazu: "Die Aufgabe der Schule ist: Wie entwickeln wir Menschen, die im Leben selbständig weiterarbeiten, die alle Erfordernisse notwendiger Art nicht als fremde Angelegenheiten, sondern auch als ihre eigene Sache betrachten, um daran mitzuwirken. ... Es ist offenkundig, dass innerhalb der ... Schule Einrichtungen getroffen werden müssen, so dass man nach Beendigung der Schule die geeigneten Menschen für die Gemeinschaft findet."(Adler 1973b, S. 25) Schon hier wird deutlich, dass Adler die Hauptaufgabe der Schule in der Schulung und Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls sieht. Denn: "Gerade die Schule ist auch der richtige Ort, um mit kluger Einsicht das Gemeinschaftsgefühl des Kindes zu heben, damit es nicht als ein Gegner der Gemeinschaft die Schule verlässt. ... Die Schule hat es in der Hand, die Mitmenschlichkeit zu erwecken und zu fördern."(Adler 1973a, S. 45) In der Tatsache, dass die Schule jedes Kind im Verlaufe seiner Entwicklung erfassen kann, sieht Adler eine ungeheure Chance für die Verwirklichung seiner Erziehungsanliegen. Die Schule kann diese Chance jedoch nur nützen, wenn sie psychologisch fundiert ist: " Die Schule ist eine Situation, in die jedes Kind auf seinem Weg, die seine seelische Entwicklung nimmt, eintritt. Sie muss daher den Forderungen einer günstigen seelischen Entwicklung genügen. Von einer guten Schule wird es

daher nur möglich sein zu sprechen, wenn sie mit den Entwicklungsbedingungen des seelischen Organs im Einklang steht." (Adler 1966, S. 248) Entscheidend für das Verständnis, wie die Individualpsychologie sich ein "gute Schule" vorstellt, warum sie gerade in der Schule den geeigneten Ort für die Schulung des Gemeinschaftsgefühls sieht und wie sie die Bedeutung der Kooperation im Rahmen der Schule versteht, ist jedoch die Deutung der Individualpsychologie hinsichtlich der Wirkung der Schulsituation auf den einzelnen Schüler. Adler beschreibt diese meist als eine "Prüfung der Kooperationsfähigkeit."(Adler 1973a, S. 44)

3.6.2. Die Schule als Testprüfung für das Gemeinschaftsgefühl

Bei Schulbeginn wird das Kind zum ersten Mal mit der Anforderung konfrontiert, sich in eine fester gegliederte Gemeinschaft einzufügen und seine Fähigkeit zu ernsthafter Mitarbeit unter Beweis zu stellen. Dies wird jedoch nach Adler nur dem Kind gelingen können, dessen Gemeinschaftsgefühl sich in der primären Familienerziehung genügend entwickeln konnte. Deshalb liegt in der Schulsituation Chance und Risiko zugleich: Für das gemeinschaftsfähige Kind besteht die Chance, dass sich sein Gemeinschaftsgefühl durch kooperative Zusammenarbeit im Klassenverband immer weiter entwickelt und so eine gesunde Entwicklung gewährleistet und entscheidend gefördert wird; für das Kind mit mangelhaft entwickeltem Gemeinschaftsgefühl besteht jedoch das grosse Risiko, dass es sich in irgendeiner Weise in der Klassensituation nicht zurechtfindet und sein Schulerfolg dadurch gefährdet ist. Dies kann verheerende Folgen für das ganze spätere Leben des betreffenden Kindes haben, falls nicht rechtzeitig durch therapeutisches Eingreifen von Seiten des Lehrers oder des Psychologen Abhilfe geschaffen wird. Adler schreibt dazu: "Je besser ein Kind für die Notwendigkeiten der Schule vorbereitet ist, desto weniger Schwierigkeiten wird es haben, und je schlechter es vorbereitet ist, umso stärker werden sich seine Schwierigkeiten vermehren. Die Schule ist ein Experiment, eine Testprüfung, die ergibt, wie das Kind für die soziale Aufgabe der Schule vorbereitet ist. Gut vorbereitet zu sein heisst: sich einzuordnen, nicht nur

sich an die anderen anzuschliessen, sondern an die anderen zu denken, für die andern Interesse zu haben, nicht nur die Annehmlichkeiten der Schule als seine eigenen, als Geschenk zu empfinden, sondern auch die Schwierigkeiten als zu sich gehörig zu betrachten und zu versuchen, diese Schwierigkeiten zu überwinden."(Adler 1973b, S. 26)
Weil aber die Schule von einem Schüler ohne ausreichendes Gemeinschaftsgefühl nicht erfolgreich bewältigt werden kann, muss die Schule ihrerseits der Förderung und Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls grösste Beachtung schenken, ansonsten sie die ihr von der Gesellschaft übertragene Aufgabe zur Bildung und Erziehung der Kinder nicht erfüllen kann. Die Schule muss deshalb in ihrer Struktur und ihrem Aufbau so beschaffen sein, dass sie die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls fördert und nicht etwa behindert. Denn nur auf diese Weise kann die Klassensituation für den einzelnen Schüler so gestaltet werden, dass eine Gemeinschaft mit aktivierender und lernfördernder, ja in gewissen Fällen sogar therapeutischer Wirkung entsteht. Dass aufgrund dieser Ueberlegungen die Individualpsychologie weitreichende Kritik an bestehenden Schulsystemen und die Forderung nach einer psychologisch fundierten Schulreform anbrachte, liegt auf der Hand und soll weiter unten genauer erläutert werden.

3.6.3. Psychohygiene und Neurosenprophylaxe

Eine weitere wesentliche Aufgabe der Schule sollte laut Adler auch die Früherfassung von Schäden des Gemeinschaftsgefühls sein. Dazu ist sie der geeignete Ort, weil die Schule die erste grössere Anforderungen stellende Gemeinschaftssituation darstellt, mit der jedes Kind im Verlaufe seines Lebens konfrontiert wird. Oft zeigt es sich, dass Charakterdeformationen des Kindes in der gewohnten Umgebung der Familie gar nicht manifest werden, sondern erst beim Schuleintritt zutage treten. (Adler 1952, S. 213) Deshalb ist es von grösster Wichtigkeit, den Lehrer so weit psychologisch zu schulen, dass er fähig ist, solche Schädigungen sofort zu erkennen und einer Behandlung zuzuführen, bevor der Schulerfolg des Kindes ernsthaft in Frage gestellt ist und bevor der Charakter des Menschen sich so verfestigt hat, dass eine Therapie nurmehr unter grossen Schwie-

rigkeiten durchzuführen ist. Die Schule ist deshalb der richtige Ansatzpunkt für Psychohygiene (Spiel 1952) und Neurosenprophylaxe des ganzen Volkes: In der Schule kann einerseits jeder Mensch im Verlaufe seines Lebens einmal erfasst werden, und zwar so frühzeitig wie nur wünschbar, und andererseits bestehen in der Gemeinschaftssituation der Schule denkbar günstige Voraussetzungen für eine Förderung des Gemeinschaftsgefühls, falls der Lehrer über eine diesbezügliche Ausbildung verfügt. Adler gelangt deshalb im Schlusswort seines Hauptwerkes "Menschenkenntnis" zur Ueberzeugung: "Eine einzige Instanz wäre imstande, dem (grossen psychischen Elend des Volkes, Anmerkung R.N.) abzuhelfen: die Schule."(Adler 1966, S. 248) Ein wesentlicher Nachteil dieses Konzeptes besteht jedoch eingestandenermassen darin, dass das Kind meist erst erfasst wird, wenn der grundlegendste und prägendste Teil der Kindererziehung in den ersten Lebensjahren schon vorbei ist und deshalb eine Korrektur oft schon auf grosse Schwierigkeiten stösst. (Furtmüller 1930, S. 71) Besser und sinnvoller wäre es deshalb laut Adler, direkten Einfluss auf die Familienerziehung zu nehmen und diese entscheidend zu verbessern: Dies scheitert aber daran, dass den meisten Eltern eine solche Schulung gar nicht zugänglich ist. Weil die Familienerziehung daher oft versagt, muss die Schule als "verlängerter Arm der Familie"(Adler 1973b, S. 25) ergänzend und korrigierend eingreifen. Denn "wenn die Familie fähig wäre, das Kind richtig zu erziehen, dann wäre die Schule ja überflüssig", (Adler 1973b S. 25) aber so, wie die Lage heute ist, muss die Schule das tun, "was die Mutter hätte tun sollen."(Adler 1973b, S. 29) Adler sah bei den Lehrern viel grössere Chancen als bei den Eltern, das Verlangen nach einer fundierten individualpsychologischen Ausbildung wecken und erfüllen zu können: Er geht davon aus, dass sie als Berufserzieher eher die Bereitschaft und das Interesse mitbringen, sich bewusst mit Erziehungsfragen auseinanderzusetzen.(Adler 1952, S. 214; Adler 1958, S.178) Dagegen sei bei vielen Eltern die Ueberzeugung noch stark vorhanden, dass Erziehung etwas sei, das man nicht lernen und reflektieren müsse, da schliesslich jeder selbst einmal erzogen worden sei. In Adlers Konzept sollte deshalb eine umgestaltete

Volksschule Basis und Initiator für die allmänliche Umgestaltung und Erneuerung der Volkserziehung, ja zum "strategischen Mittelpunkt der ganzen Erziehung"(Birnbaum 1931, S. 171) werden. Adler glaubt, dass auf dem Umweg über die Lehrer einerseits den schwererziehbaren Kindern geholfen werden könnte, dass andererseits aber die Lehrer in einer umfassenden Elternarbeit auch bei Vätern und Müttern Verständnis für die Anliegen der Individualpsychologie wecken könnten. Adler gelangte im Verlaufe seines Wirkens immer mehr zur Erkenntnis, dass eine wirklich grundlegende Förderung des Gemeinschaftsgefühls in der Schule in vielen Fällen so lange nicht möglich sein wird, als nicht gleichzeitig das Verhalten der Eltern - die ja den Lebensstil der Kinder entscheidend prägen - korrigierend beeinflusst werden kann. Adler sah auch, dass der Lehrer an einer Vielzahl solcher Fälle aufgrund eines Mangels an Zeit und auch einer fehlenden Ausbildung überfordert sein muss, und er initiierte deshalb in Wien die Schaffung eines engmaschigen Netzes von Erziehungsberatungsstellen, an die die Lehrer schwierigere Fälle überweisen konnten und wo ausgebildete Psychologen - in vorderster Front Adler selbst - die therapeutische Arbeit mit Kindern und Eltern aufnahmen. (Vgl. Spiel 1929, Spiel 1931, Adler 1974) Adler war dabei vor allem in Oesterreich einer der Wegbereiter für den heutigen schulpsychologischen Dienst.

So bildet die Schule in Adlers Konzept eine Erziehungsstätte für Kinder, aber auch für deren Eltern, auf die er grosse Hoffnungen zur Verwirklichung seines Anliegens, der Hebung der psychischen Gesundheit des Volkes setzte. Adler war sich allerdings darüber im klaren, "dass die Schule in ihrer heutigen Form zu dieser Aufgabe nicht geeignet ist."(Adler 1966, S. 247) Die Individualpsychologie gehörte in den zwanziger Jahren zu den vehementen Vorkämpfern einer umfassenden Schulreform. Ausgangspunkt dieser Forderungen war die Kritik an dem damals bestehenden Schulsystem, welches einer Förderung des Gemeinschaftsgefühls, dem zentralen Anliegen der Individualpsychologie, viele Hindernisse in den Weg stellte. Um im weiteren ein tiefergehendes Verständnis von Adlers Schulkonzept zu ermöglichen, möchte ich die wichtigsten Punkte die-

ser Kritik hier kurz skizzieren. Dabei muss beachtet werden, dass sich die Ausführungen der Individualpsychologen im wesentlichen auf die Schulwirklichkeit der zwanziger Jahre beziehen.

3.6.4. Kritik an der bestehenden Schule

Hauptansatzpunkt der Kritik ist immer wieder die Tatsache, dass die Schule hauptsächlich auf die Vermittlung von Stoff, auf Unterricht, Leistung und Selektion ausgerichtet sei, anstatt das erzieherische Anliegen in den Vordergrund zu stellen. Daran sei aber nicht die Schule an sich schuld: "Nicht die Schule als solche ist es, die diese Zustände schafft, sondern die Rolle, die ihr von der Gesellschaft zugewiesen wird. Unsere ... Schule ist ja erst in zweiter Linie Erziehungs- und Lehranstalt, in erster Linie ist sie ein Institut zur Erwerbung von Berechtigungen. ... Das Berechtigungswesen drückt unserer ganzen Schule einen ungesunden Charakter auf. Sie macht den Lehrer zu einem Werkzeug der sozialen Auslese und zwingt ihn dadurch geradezu, streng, oft hart zu sein."(Adler 1973c, S. 352) Folge dieser Verhältnisse in den Schulen ist es, dass diese Kooperation und gegenseitige Hilfe unter den Schüler nicht nur nicht fördert, sondern ihr auch grosse Hindernisse in den Weg legt, da durch das Noten- und Klassifikationssystem und den ständig andauernden Leistungsdruck die Schüler zu Wettkampf und Konkurrenz angetrieben werden.(Adler 1973c, S. 351) Dies wiegt um so schwerer, weil die meisten Schüler aufgrund ihrer Familienerziehung sowieso schon mehr auf Wettkampf denn auf Kooperation eingestellt sind und dann in dieser Haltung durch eine derart geführte Schule noch befördert und bestärkt werden.(Adler 1958, S. 163) Ein weiterer schwerwiegender Mangel des bestehenden Schulsystems sah die Individualpsychologie in der völligen Ausrichtung der Klassengemeinschaft auf den Lehrer: "Die Mängel der überkommenen Lehrweise wurzeln ja alle darin, dass sie die absolute Unterworfenheit des Schülers unter Lehrer und Schule zur stillschweigenden Voraussetzung hat. ... Die Schüler (stehen dem Lehrer, Anmerkung von R.N.) als rein passive Objekte der Lehrtätigkeit gegenüber."(Adler 1973c, S. 365)

Die Ursachen dieser Schulform sieht die Individualpsychologie im historisch entstandenen Glauben an die Notwendigkeit einer patriarchalischen Autorität, der immer noch erst teilweise überwunden worden sei: "Das Schulwesen ... hatte zwar die Formen des patriarchalischen Familienabsolutismus verlassen, aber es blieb nichtsdestoweniger durchaus auf dem Gedanken der Autorität aufgebaut, auf Autorität in den Formen des modernen Rechtsstaates mit seinem Beamtenapparat. Es entwickelte sich der Typus des Lehrers als Schulbeamter, der, ein Rad im Getriebe des Schulmechanismus, seinem Direktor und den Schulbehörden als korrekter Untergebener, seinen Schülern als korrekter Vorgesetzter gegenüberstand. ... Strenge Ordnung, gute Disziplin waren die erzieherischen Grundsätze der Schule." (Lazarsfeld 1929, S. 197) Unmittelbare Folge dieser historisch gewachsenen Stimmung der Autorität in den Schulen der zwanziger Jahre ist laut der Individualpsychologie die Ueberzeugung unter der Lehrerschaft, dass der Schüler an sich faul sei und nur durch Zwang, Gewalt und Strafe zum Lernen veranlasst werden könnte, ein "didaktischer Pessimismus, ... eine pädagogische Gesinnung, die die Angst positiv wertet und Ermutigung für eine gefährliche Verlockung zum Leichtsinn hält."(Adler 1973c, S. 362 f.) In Wirklichkeit liege jedoch die Situation genau umgekehrt: "Von Natur aus gehen die Kinder gern in die Schule. Sie wollen gross und gescheit werden, um etwas zu gelten in der Welt."(Seelmann 1927, S. 172) Ursache dafür, dass so vielen Schülern die Lust am Lernen fehle, sei vielmehr der ständige Druck, dem sie ausgesetzt seien: "Der Druck auf jeden einzelnen Schüler erzeugt Gegendruck. Das äussert sich in aktivem oder passivem Widerstand."(Seelmann 1927, S. 170)
So sieht die Individualpsychologie die Schulmüdigkeit vieler Kinder nicht in der Tatsache an sich begründet, dass sie nichts lernen möchten, sondern darin, dass die Schule sie nicht für das Lernen gewinnen konnte. Ursache dafür ist, dass die Schule nicht nach psychologischen Gesichtspunkten eingerichtet und geführt wird, dass das erzieherische Anliegen nicht im Mittelpunkt der Schulbestrebungen steht, sondern dass das Hauptgewicht auf der Stoffvermittlung liegt. Insbesondere Simon wirft den Schulen seiner Zeit vor, dass sie ein

erzieherisches Eingreifen ins Unterrichtsgeschehen nur dann vornehmen, wenn Störungen des Unterrichtsgeschehens auftreten, die beseitigt werden müssen. Er schreibt dazu: "Wer aber offenen Blickes den tatsächlichen Zustand der heutigen Schule ansieht, muss feststellen, dass die Unterrichtsarbeit die ganze Kraft oder doch den allergrössten Teil der Kraft vieler Lehrer beansprucht. Was erziehlich gefordert wird, kommt über ein paar unentbehrliche Umgangsregeln nicht weit hinaus. Recht viel mehr als Pünktlichkeit, Reinlichkeit und ein gewisses äusseres Wohlverhalten wird gewöhnlich nicht verlangt."(Simon 1950, S. 141) Simon ist deshalb der Ansicht, dass die Schule wegen dieser Einstellung die grosse Möglichkeit preisgibt, wirklich erzieherisch im Sinne der Förderung des Gemeinschaftsgefühls auf die Kinder einzuwirken. Es erhebt sich deshalb die Frage, wie denn die Individualpsychologie die Bedeutung von Unterricht und Erziehung im Schulgeschehen gewichten möchte.

3.6.5. Erziehung und Unterricht

Die Individualpsychologie plädiert nicht für eine Vernachlässigung des unterrichtlichen Aspekts des Schulgeschehens, wie Adler verdeutlicht: "Zur Zeit erleben wir eine heftige Diskussion über die Frage, ob wir dem Kind Fächer und Fakten beibringen oder seine Persönlichkeit bilden sollen. In der Individualpsychologie ist man der Auffassung, dass sich beides miteinander verbinden lässt."(Adler 1976, S. 97) Birnbaum betont deshalb in diesem Zusammenhang: "Wir legen grössten Nachdruck auf die Einheit in unserem erzieherischen und unterrichtlichen Arbeiten."(Birnbaum 1932, S. 177) Denn aufgrund der einheitlichen Betrachtungsweise der Individualpsychologie erscheint es als undenkbar, einen Teilbereich des Menschen hervorzuheben und zu fördern, einen anderen aber zu vernachlässigen. Der Mensch als unteilbares Ganzes muss deshalb immer sowohl im erzieherischen als auch im stofflichen Bereich in seinem Vorankommen unterstützt werden. (Lazarsfeld 1929, S. 2) Die Forderung, die aber an die Gestaltung des Unterrichts gestellt wird, ist die, dass immer eine Uebereinstimmung mit den erzieherischen Grundpostulaten der Individualpsychologie herrschen muss. Im didaktischen Bereich forderte man deshalb

vor allem, dass der Stoff so aufgebaut werden müsse, dass der Schüler in selbständiger Erarbeitung seine schöpferischen Kräfte schulen könne.(Birnbaum 1932, S. 178) Wichtig ist dabei, dass der Schüler durch den Stoff nicht überfordert wird, was ihn entmutigen und sein Minderwertigkeitsgefühl vergrössern muss, sondern dass er durch ständige Ermutigung des Lehrers immer wieder Erfolgserlebnisse macht, die ihn dazu führen, mit immer grösserem Vertrauen sich an immer schwierigere Probleme zu wagen. Um diesen "circulus faustus" der Ermutigung in Gang zu bringen, sollte der Lehrer ein "Erfolgsarrangement" (Birnbaum 1932, S. 181 f.) inszenieren, das heisst, den Stoff so gestalten, dass der Schüler immer mehr durch das Erlebnis, dass er schwierige Dinge verstehen lernt, zur Ueberzeugung gelangt, dass er eigentlich alles lernen könne. In diesem Sinne ist die Individualpsychologie offen für alle didaktischen Bemühungen, den Stoff so zu gestalten, dass der Schüler möglichst leicht und umfassend versteht. Dies steht auch im Einklang mit ihrem Erziehungsziel, dem Schüler durch fortwährende Ermutigung über das in der Erziehung gelegte Minderwertigkeitsgefühl hinwegzuhelfen.

Nach der Ueberzeugung der individualpsychologischen Pädagogen kann bei einer richtigen Koordination von erzieherischen und unterrichtlichen Bemühungen auf der Basis ihrer psychologischen Erkenntnisse auch dann ein grösserer unterrichtlicher Erfolg erzielt werden, wenn der Lehrer sein Hauptaugenmerk auf den erzieherischen Aspekt der Schulsituation richtet. Denn in einer Schulklasse, in der eine Stimmung der Ermutigung und der Kooperation herrscht, wird auch der unterrichtliche Erfolg viel grösser sein, weil die Schüler besser und ruhiger lernen und viele, die sonst entmutigt resignieren und stören würden, auch wieder ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können. Demgegenüber wird der Lehrer, der in seiner erzieherischen Aufgabe versagt, auch in der Vermittlung des Stoffes vor einer unlösbaren Aufgabe stehen, weil "das Ausmass des ... unterrichtlichen Erfolges in erster Linie abhängt von der richtigen Einstellung der Kinder zum Leben und seinen Aufgaben." (Spiel 1947, S. 22) "Die Vermittlung des Lehr- und Bildungsstoffes wird nur da wirklich gelingen, wo die Bereitschaft zur

zur Gemeinschaft beim Kinde erreicht ist."(Bellot 1926, S. 10) Viele Kinder sind jedoch aufgrund mangelnden Gemeinschaftsgefühls in ihrer Einstellung zu Schule und Mitarbeit schwer gestört, sie trauen sich oft auch nicht mehr zu, am Lernprozess in der Schule teilhaben zu können. Wenn es dem Lehrer aufgrund seiner erzieherischen Bemühungen nicht gelingt, diese Kinder wieder für die Mitarbeit in der Schule zu gewinnen, so wird er auch daran scheitern, ihnen das geforderte Stoffpensum zu vermitteln, der Schüler bleibt zurück und wird zum Schulversager. Aufgrund des bisher dargelegten wird deutlich, wie die Individualpsychologie die Auffassung begründet, dass in einer Schule, die das Hauptgewicht auf eine tiefenpsychologisch fundierte Förderung und Erziehung der Schüler legt, der Aspekt des Unterrichts und der Wissensvermittlung nicht vernachlässigt wird. Er erfährt im Gegenteil eine Förderung, weil Lern- und Verhaltensstörungen der Kinder beseitigt werden können und so der Unterricht viel effizienter verlaufen kann.
Es ist aber auch deutlich geworden, wie entscheidend Verhalten und Persönlichkeit des Lehrers sind, damit dieser Prozess in Gang kommen kann. Dem Lehrer kommt die zentrale Stellung im ganzen Schulgeschehen zu. Ich möchte deshalb im folgenden versuchen zu schildern, wie die Individualpsychologie dessen Person und Funktion sieht.

3.7. Der Lehrer

3.7.1. Aufgaben des Lehrers

Aus dem bisher gesagten wird deutlich, dass der Lehrer im Gesamtkonzept der Individualpsychologie eine äusserst wichtige Stellung einnimmt. Wexberg schreibt dazu: "Auf dem Wege über den Lehrer sollen allmählich die Grundsätze einer modernen Erziehung immer tiefer in die Bevölkerung dringen."(Wexberg 1974, S. 306)
Wichtigste Funktion des Lehrers ist dabei die erzieherische Beeinflussung der Kinder. Seine Aufgabe ist es, die Kinder zu "idealen Menschen" (Adler 1973b, S. 36) zu erziehen, sie so zu schulen, dass sie ein unabhängiges, mutiges und kooperatives Leben führen können. Der Lehrer soll die in der Familie begonnene Charakterbildung so ergänzen und korrigieren, dass die Kinder zu gemeinschaftsfähigen Menschen heranwachsen können.

3.7.1.1. Vertrauensgewinnung und Ermutigung

Grundlage für den Erfolg der erzieherischen Bemühungen des Lehrers ist in jedem Fallen die Gewinnung von Vertrauen, Liebe Zuneigung des Schülers, denn nur dadurch wird gewährleistet, dass der Schüler bereit ist, auf die erzieherischen Intentionen des Lehrers einzugehen und sie aufzunehmen. Der Schüler muss sich in jedem Moment der Liebe und der Zuneigung des Lehrers sicher sein, denn "Liebe ist das sicherste Unterpfand der Erziehungsmöglichkeit" (Adler 1973x, S. 204), nur sie gewährleistet, dass der Schüler dem Lehrer vertraut, was für dessen erzieherische Aufgabe unerlässlich ist. (Adler 1973c, S. 365) Wenn der Schüler vermutet, dass der Lehrer ihn nicht schätzt, dass er nicht immer und überall nur sein Wohl im Auge hat, wird die erzieherische Aufgabe des Lehrers unendlich erschwert sein, weil der Schüler dann gar nicht bereit ist, vom Lehrer etwas anzunehmen und sich von ihm fördern zu lassen. In der Förderung und Ermutigung eines jeden Kindes besteht jedoch die wichtigste generelle Aufgabe des Lehrers. Adler schreibt dazu: "Die wichtigste Aufgabe eines Erziehers - man kann fast sagen: seine heiligste Pflicht - besteht darin, Sorge zu tra-

gen, dass kein Kind in der Schule entmutigt wird und dass ein Kind, das bereits entmutigt in die Schule eintritt, durch seine Schule und durch seinen Lehrer Vertrauen in sich selbst gewinnt." (Adler 1976, S. 50)

Wieso dass Adler gerade in der Ermutigung die wichtigste Erziehungsaufgabe des Lehrers sieht, wird deutlich, wenn man sich Adlers Deutung der Psychodynamik des Kindes vor Augen hält: Jedes Kind macht ständig das Erlebnis, dass es noch klein, schwach und unwissend ist, dass es den Aufgaben des Lebens noch nicht gewachsen ist. Dieses Minderwertigkeitsgefühl beherrschtdas Kind auch in seiner Einstellung gegenüber der Schule: Einerseits möchte das Kind möglichst schnell und viel lernen, anderseits läuft es aufgrund seiner Schwächegefühle aber auch Gefahr, vor den Schwierigkeiten der Schule zu resignieren und dann zu glauben, dass es doch nie so gross und wissend werden könnte wie die es umgebenden Erwachsenen. Hier muss der Lehrer mit seiner ermutigenden Haltung Abhilfe schaffen und dem Kind die Sicherheit vermitteln, dass die Schwierigkeiten der Schule zu bewältigen sind. Wichtig ist dabei vor allem das "Wachstumserlebnis" (Simon 1950, S. 156), das heisst, dass das Kind immer wieder zu Erfolgen im Lernen geführt wird und in ihm dabei vom Lehrer die Ueberzeugung geweckt wird, dass, wenn es immer weiter lernt, es immer grösser und gescheiter werden wird, bis eines Tages auch es zu einem lebenstüchtigen Menschen heranwachsen wird. Diese Ueberzeugung des Kindes ist wichtigste Grundlage für eine gesunde psychische Entwicklung des Kindes, denn die Individualpsychologie sieht in dem aus der Entmutigung resultierenden Minderwertigkeitsgefühl das wichtigste Hindernis für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. Der entmutigte Schüler wird aber auch zwangsläufig zum Schulversager und zum Schwererziehbaren. Grundlage dafür, dass die Ermutigung des Schülers durch den Lehrer gelingen kann, ist aber, dass der Schüler von der Zuneigung und dem Wohlwollen des Lehrers unbedingt überzeugt ist. Der Lehrer muss deshalb in seiner Haltung dem Schüler gegenüber seiner unbedingten Achtung und seinem unerschütterlichen Vertrauen Ausdruck geben. (Dreikurs 1973, S. 76 f.)

Der Schüler muss, auch wenn er versagt, sicher sein, dass

er deswegen nicht der Zuneigung des Lehrers verlustig geht. Denn nur so kann er das Zutrauen fassen, einen neuen Versuch zur Bewältigung der auftauchenden Probleme zu unternehmen. In diesem Zusammenhang unterscheidet die Individualpsychologie auch zwischen Lob und Ermutigung: Ermutigung ist der Ausdruck einer Haltung gegenüber dem Kinde, die diesem das Vertrauen einflösst, die Schwierigkeiten der Schule bewältigen zu können. Diese setzt deshalb gerade dann ein, wenn der Schüler einen Misserfolg errungen hat und Gefahr läuft, an einer Schwierigkeit zu scheitern. Lob als Bestätigung und Herausheben einer gelungenen Leistung beinhaltet demgegenüber aber Gefahren: Durch Lob kann im Schüler sehr schnell das Gefühl hervorgerufen werden, nur aufgrund der erbrachten Leistung geschätzt zu sein, was insbesondere dann gefährlich wird, wenn ein Misserfolg eintritt, weil dann die ohnehin schon aufgetretene Entmutigung noch durch die Angst verstärkt wird, jetzt beim Lehrer nicht mehr geschätzt zu sein. Hinzu tritt die grosse Gefahr, dass beim Lob des guten Schülers beim schwächeren Schüler die Entmutigung verstärkt wird. Bei ihm wird dann oft die schon vorhandene Ueberzeugung genährt, beim Lehrer nie so gut und deshalb auch nie so anerkannt werden zu können wie der gute Schüler. (Bellot 1926, S. 42)

3.7.1.2. Wiedereinfügung des schwererziehbaren Schülers

Wenn jedoch die Minderwertigkeitsgefühle und die daraus resultierende Entmutigung eines Schülers allzu gross sind, so können diese im Rahmen der normalen erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers in der Klassensituation oft nicht mehr behoben werden, weil eine gezieltere und intensivere Behandlung vonnöten ist. Die Wiedereinfügung des schwierigen und schwererziehbaren Schülers in die Gemeinschaft ist deshalb eine der wesentlichsten Aufgaben des Lehrers. Dem Lehrer obliegt es, sein besonderes Augenmerk auf die Früherkennung von psychischen Störungen zu lenken, die sich im Kindesalter meist in Schwererziehbarkeit und einem Mangel an Gemeinschaftsgefühl äussern. Entscheidende Voraussetzung dafür, dass der Lehrer diese prophylaktische Arbeit leisten kann, ist, dass er geschult ist, psychische Störungen

als solche zu erkennen, was ihm jedoch nur mit ausreichenden psychologischen Grundkenntnissen möglich sein wird. (Adler 1973b, S. 33) Besonders bei Schulbeginn oder aber bei der Uebernahme einer neuen Klasse sollte der Lehrer durch gezielte und planmässige Beobachtung der Schüler, ihres Verhaltens und der Stellung im Klassenverband versuchen, Fehler im Lebensstil der Kinder zu erkennen. (Simon 1950, S. 157; Bellot 1926, S. 63) Der Lehrer sollte deshalb in der individualpsychologischen Technik geschult sein, aufgrund weniger Symptome und Verhaltensweisen den Lebensstil eines Schülers aufzudecken - ein Verfahren, das Adler selber in vielen Schulungskursen versuchte, Lehrern zu vermitteln.
Falls der Lehrer jedoch aufgrund seiner Beobachtungen schwerwiegende Schädigungen, d.h. Störungen des Gemeinschaftsgefühls, erkannt hat, muss er versuchen, Abhilfe zu schaffen, indem er dieses fördert. Das Vorgehen des Lehrers muss dabei analog demjenigen sein, das die Mutter bei der Förderung des Gemeinschaftsgefühls hätte einschlagen sollen: "Wenn wir ein schwererziehbares Kind behandeln wollen, brauchen wir zu diesem Werk viel Geduld, Freundschaft und Nächstenliebe. Ein Kind braucht einen Mitmenschen, der Interesse für andere hat, es fühlt das, wenn es dieses Interesse auch nicht versteht. ... Wenn wir in jemandem das Gemeinschaftsgefühl entzünden wollen, sind uns in den zwei Funktionen der Mutter Direktiven gegeben: Wir haben die Aufgabe, das Kind zu gewinnen und sein Interesse auf die andern weiterzuleiten. Wir dürfen nicht die Fehler der Mutter wiederholen, sein Interesse nur für uns zu gewinnen oder dieses Interesse nicht entzünden zu können. Wir haben keine anderen Wege, da es uns vor allem darauf ankommt, dieses Gemeinschaftsgefühl zu wecken." (Adler 1973b, S. 93f.)
Die Arbeit, die dem Lehrer bei der Hebung des Gemeinschaftsgefühls zufällt, ist jedoch schwieriger als diejenige, die die Mutter eigentlich hätte leisten können, weil das Schulkind ja schon einen festgeprägten Lebensstil aus der Familienerziehung mit sich bringt, der zuerst erkannt und korrigiert werden muss. Adler äussert sich dazu wie folgt: "Die Aufgabe, die dem Erzieher, dem Lehrer ... zufällt ist dabei gegeben: Das Gemeinschaftsgefühl und dadurch den Mut zu heben durch die Ueberzeugung von den wirklichen Ursachen des Fehlschlags,

durch Aufdeckung der unrichtigen Meinung, des verfehlten Sinnes, den das Individuum dem Leben unterschoben hat." (Adler 1973a, S. 37)

3.7.1.3 Therapeutisches Konzept der Individualpsycholgie

Diese Aufdeckung des falschen Lebensstils und die darauffolgende Korrektur desselben - der zentrale Vorgang jedes individualpsychologischen therapeutischen Eingriffs - ist eine äusserst delikate Aufgabe, deren Erfüllung ungeheuer viel Feingefühl, Einfühlungsvermögen und therapeutische Erfahrung benötigt. Es war den Vertretern der Individualpsychologie daher klar, dass die Lehrer an diesem Problem sowohl zeitlich als auch fachlich überfordert sind, und sie deshalb, besonders bei schwereren Fällen, zusätzlicher Hilfe von psychologischer Seite bedürfen. Deshalb wurde auch immer eine enge Zusammenarbeit mit Psychologen und Erziehungsberatungsstellen empfohlen. Diese Tatsache spricht nicht gegen eine umfassende psychologische Schulung der Lehrer, sondern fordert sie geradezu: Ein Erfolg bei der Behandlung schwererziehbarer Kinder kann laut dem Konzept der Individualpsychologie nur durch eine enge Kooperation zwischen Lehrer und Psychologe erreicht werden, weshalb vom Lehrer viel psychologisches Wissen verlangt wird, sonst können die in der Beratung erzielten Fortschritte vom Lehrer nicht aufgenommen und gefördert werden : "We need the most intimate cooperation between the psychiatrist and the teacher. The teacher must know everything the psychatrist knows, so that after discussing the child's problem he can proceed on his own, without further help. If any unexpected problem turns up, he should understand what to do, just as the psychiatrist would if he were present."(Adler 1958, S. 159) Für die aussergewöhnlich hohen Anforderungen an das psychologische Können, die von der Individualpsychologie an die Lehrer gestellt werden, spricht auch der Umstand, dass diese eigentlich keinen prinzipiellen Unterschied machen will zwischen der Vorgehensweise eines Lehrers und derjenigen eines Psychotherapeuten: "Tatsächlich sind die meisten Ziele des Lehrers und die Mittel, deren er sich bedient zur Erreichung seiner Ziele, genau dieselben, die in der Therapie Umstellung und Anpassung des Patienten erreichen sollen. ... Heisst das nun, dass wir aus dem

Lehrer, aus dem Pädagogen einen Therapeuten ... machen wollen? Durchaus nicht. Was immer der Lehrer tut, es ist Teil der pädagogischen Beeinflussung, der Erziehung. ... Im Grunde genommen handelt es sich doch in allen Fällen (ob Psychotherapie oder Pädagogik, Anmerkung von P.N.) um erzieherische Bemühungen; denn alle Psychotherapie besteht aus der Anwendung erziererischer Mittel. Der Patient, der Ratsuchende und das Schulkind werden in einen Lernprozess verwickelt." (Dreikurs 1971, S. 122f.) Aufgrund all dieser Ueberlegungen kommt die Individualpsychologie zum Schluss, dass der Lehrer gar keine andere Wahl habe, als zu versuchen, mit Fällen von schwererziehbaren Kindern in therapeutischem Sinne umzugehen oder sie einem Psychologen zu überweisen und bei der darauffolgenden Behandlung tatkräftig mitzuarbeiten. Wenn dies oft auch viel Zeitaufwand beansprucht und den Lehrer stark absorbiert, so wären die wenig sinnvollen Alternativen dazu, das schwererziehbare Kind zu relegieren oder zur Teilnahme am Unterricht zu zwingen, was oft auch nicht gelingen wird und zu schwerwiegenden Störungen im Unterrichtsgeschehen führt, die den Lehrer mindestens so stark beanspruchen. Damit würde der Lehrer aber auch die ihm gegebene Möglichkeit zur prophylaktischen Arbeit ungenützt verstreichen lassen. Der Lehrer sollte daher laut Adler trotz aller angebrachter Bedenken immer wieder versuchen, seine Chance zur Ausübung psychologischer Korrekturen am Lebensstil der Kinder zu nützen. Für den Lehrer bestehen hierfür insofern günstige Bedingungen, als er aufgrund seiner Funtion Bezugsperson der Kinder ist und sie täglich beobachten und auf sie einwirken kann. Entscheidend für den Erfolg bei seinem Versuch der Wiedereinfügung des schwierigen Schülers ist nun auch, inwiefern es dem Lehrer gelingt, diesen wieder zur Mitarbeit und Beziehungsaufnahme mit der Gemeinschaft des Klassenverbandes zu gewinnen. Hier liegen auch entscheidende therapeutische Möglichkeiten für den Lehrer, die nur er hat und deren der Psychologe ermangelt: Denn eine wirklich entscheidende und dauernde Hebung des Gemeinschaftsgefühls kann nur erreicht werden, wenn schwererziehbare Schüler nach erfolgter Behandlung die Gelegenheit haben, ihr neu entwickeltes Gemeinschaftsgefühl im interaktionellen Bezug der Schulklasse praktisch zu schulen. Nur wenn er sich in der Gemeinschaft der Klasse in kooperativer Mitarbeit üben kann, ist Gewähr dafür gegeben, dass sein Gemein-

schaftsgefühl so weit gestärkt werden kann, dass er sich im späteren Leben zurechfinden kann. Deshalb liegen im Klassenverband selber entscheidende therapeutische Möglichkeiten begründet; aber es liegt am Lehrer, ob es gelingen kann, diese Möglichkeiten auch zum Tragen zu bringen. Denn es besteht die grosse Gefahr, dass der schwererziehbare Schüler von seinen Kameraden ausgeschlossen und abschätzig behandelt wird - eine Gefahr, die noch vergrössert wird, wenn sich der Lehrer diesem Schüler besonders zuwendet, weil dadurch Eifersucht auftaucht. Nur wenn es dem Lehrer gelingt, die Klasse für sein Anliegen zu gewinnen und so die Wiederaufnahme des Schülers in den Klassenverband gelingt, ist eine wirkliche Heilung möglich. (Simon 1950, S. 108)

Dieses Ansinnen des Lehrers wird jedoch nur dann von der Klasse in positivem Sinne aufgenommen werden, wenn es ihm schon vorher gelungen ist, eine Stimmung der Kooperation und der Solidarität in der Klasse zu schaffen. Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer die Klasse zu einer solidarischen Gruppe formt, in der sich jeder einzelne aufgehoben und zu Hause fühlt. Nur in einer Stimmung des Wohlwollens, der gegenseitigen Achtung und Rücksichtsnahme, des Verständnisses für die Schwierigkeiten des Einzelnen und der gegenseitigen Hilfe kann sich der Schüler anerkannt und mit den andern verbunden fühlen, was die Voraussetzung dafür ist, dass er bereit ist, auch dem schwachen und schwererziehbaren Schüler zu helfen. Wie es aber dem Lehrer gelingen kann, in der Schule ein solches Klima der Kooperation zu schaffen, das soll weiter unten genauer erläutert werden.

3.7.2. Haltung und Einstellung des Lehrers

In der Sicht der Individualpsychologie ist das Geschehen in der Schulklasse meist Auswirkung und Folge der Haltung, die der Lehrer der Klasse und den einzelnen Schülern gegenüber einnimmt. Der Haltung des Lehrers kommt deshalb ausschlaggebende Bedeutung zu. Bei auftretenden Fehlern oder Störungen in der Klasse muss deshalb der Lehrer sich immer zuerst fragen, inwieweit er selber durch seine Haltung zur Entstehung beigetragen hat: "Der Lehrer muss das fehlerhafte Verhalten des Kindes zuerst betrachten als Antwort auf sein eigenes Verhalten." (Bellot 1926, S. 10)

Dies bedeutet nicht, dass das Kind nicht viele fehlerhafte Verhaltensweisen aus seiner Erziehung mit in die Schulklasse bringt. Aber der Lehrer wäre meist in der Lage, Fehler des Kinder durch richtiges Verhalten aufzufangen und auszugleichen, so dass immer, wenn ihm dies nicht gelingt, die Frage im Vordergrund stehen sollte, ob nicht er einen Fehler begangen hat. Die Fehler des Lehrers hängen meist mit seiner eigenen Ungelöstheit und Unsicherheit - also mit seiner eigenen Erziehung und seinem Charakter - zusammen. Aufgrund seiner mangelden Erkenntnis der eigenen Persönlichkeit läuft der Lehrer immer wieder Gefahr, den Fehler bei den Kindern zu suchen. Dadurch wird es ihm aber verunmöglicht, seine erzieherische Haltung genauer zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren. Deshalb muss der Lehrer immer erstrangig seine eigene Haltung in Frage stellen, erst wenn er da nichts finden kann, das zum Fehlhverhalten des Kindes beiträgt, sollte er versuchen, die Haltung des Kindes zu prüfen und versuchen, darauf Einfluss zu nehmen. Es zeigt sich somit, dass die Individualpsychologie sowohl an das fachlich-psychologische Wissen als auch an die Persönlichkeit und die Charakterstruktur des Lehrers äusserst hohe Anforderungen stellt. Es erhebt sich die Frage, welche Voraussetzungen ein Lehrer mit sich bringen muss, um diesen Anforderungen zu genügen.

3.7.2.1. Anforderungen an Wissen und Persönlichkeit

Auf fachlich-theoretischer Ebene erachtet es die Individualpsychologie als unbedingt notwendig, dass der Lehrer über ein profundes Wissen über die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie verfügen kann, weil ihm sonst ein Verständnis der seelischen Vorgänge im Kind und in der Klasse nicht gelingen kann. (Adler 1958, S. 159) Dazu gehört laut Adler auch eine umfassende Lebenserfahrung und Kenntnis der Lebensprobleme: "Diese Aufgabe (des Erziehers, Anmerkung von R.N.) ist nur zu lösen, wenn eine eingehende Kenntnis der Lebensprobleme vorhanden ist und wenn der zu geringe Einschlag des Gemeinschaftsgefühls im Minderwertigkeits- und Ueberlegenheitskomplex sowie in allen Typen der menschlichen Fehlschläge verstanden ist. Desgleichen bedarf es einer grossen Erfahrung bezöglich jener Umstände und Situationen, die mit Wahrscheinlichkeit in der Kindheit

die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls verhindern."(Adler 1973a, S. 38)

Aber die Individualpsychologie ist der Ansicht, dass eine theoretische Schulung der Lehrerschaft nicht allzu schwierig zu bewerkstelligen wäre. Das Hauptproblem liegt daher gar nicht auf dieser Ebene: Ausschlaggebend im Erziehungsgeschehen seien nicht so sehr die Erziehungsgrundsätze des Lehrers, sondern seine tatsächliche emotionale Einstellung den Schülern gegenübern, die immer Ausdruck seiner Persönlichkeits- und Charakterstruktur, das heisst letztenendes Ausdruck seiner in der Kindheit gemachten Erlebnisse seien. (Wexberg 1974, S. 195) In diesem Sinne stellt die Individualpsychologie sehr strenge Anforderungen an die Grundhaltung des Lehrers den Schülern gegenüber, weil ja gerade diese über den Erfolg seiner pädagogischen Bemühungen entscheidet. Sie verlangt von ihm Besonnenheit, Liebe und Geduld bei der Erfüllung seiner Aufgabe, (Adler 1966, S. 26) Selbstsicherheit und Spontaneität (Dreikurs 1971, S. 90), Interesse am Kind, (Adler 1958, S. 162), eine eigene richtige Einstellung zum Leben sowie eine gute und gemeinschaftliche Beziehung zu seinen Lehrerkollegen. (Birnbaum 1931, S. 179). Ganz besonderen Wert legen die Individualpsychologen auf die Fähigkeit des Lehrers, den Schülern auf der Basis der Gleichwertigkeit begegnen zu können. Voraussetzung dazu ist, dass es dem Lehrer gelingt sein eigenes Geltungs- und Machtstreben, das aus dem in seiner Kindheit entstandenen Minderwertigkeitsgefühl herrührt, soweit zurückzustellen, dass er sich nicht eine Stellung unter den Schülern erringen möchte. Andernfalls müsste die Lehrer-Schüler-Beziehung unweigerlich die Form eines Kampfes mit den Schülern annehmen (Adler 1966, S. 156), weil diese spüren, dass sie dem Lehrer nicht an sich ein Anliegen sind, sondern er sie zur Erhöhung seines Persönlichkeitsgefühles verwendet. Die Folge davon ist eine ständig gespannte Stimmung, da der Lehrer seine Empfindlichkeit und seine persönliche Eitelkeit in der Beziehung zu den Schülern nicht ablegen kann, weil er in ständiger Furcht um sein Prestige und seine Stellung nicht mehr das Wohl seiner Schüler an erster Stelle im Auge haben kann, sondern sich ständig bedroht fühlt. (Adler 1966, S. 26) Die Gefahr, dass der Lehrer in eine Ueberbetonung seiner Autorität gerät, ist deshalb in der Schulsitu-

tion besonders gross, weil dem Lehrer kraft seiner Stellung eine gewisse Verfügungsgewalt über die Kinder zugestanden wird. (Bellot 1926, S. 1off.) Besonders wenn der Lehrer selber aus einer autoritären Erziehung entstammt, besteht die Gefahr, dass er das Erziehungsgeschehen verzerrt als einen Kampf wahrnimmt, in dem es darum geht, Sieger zu bleiben. Aufgrund dieser Gefühlslage stolpert der Lehrer immer wieder über Folgen seiner eigenen Erziehung. (Furtmüller 193o, S. 72; Wexberg 1925, S. 42) In seiner Familiensituation hat sich ihm das Leben so dargestellt, dass er immer der Kleine und Geplagte war, der so das Streben eingeübt hat, selber einmal so gross und mächtig wie seine Eltern werden zu können, über den nicht mehr verfügt wird, sondern der über andere verfügen kann. In einem solchen Falle kann erst eine tiefgreifende Umstellung die Voraussetzung für die Verwirklichung individualpsychologischer Erziehungspostulate schaffen: "Hier bedeutet also der Verzicht auf die Formen der alten Autoritätserziehung nicht nur den Ersatz einer pädagogischen Geste durch eine andere, hier hat sie wirklich eine innere Umstellung der ganzen Lehrerpersönlichkeit zur Voraussetzung, hier muss der Erzieher wirklich bereit sein, den Zögling als einen gleichberechtigten und vollwertigen Menschen neben sich treten zu lassen und erst auf dieser Basis der inneren Gleichberechtigung seine erzieherische Wirkung zu suchen." (Furtmüller 193o, S. 71f.)

Nur wenn der Lehrer sein eigenes in der Kindheit erworbenes Minderwertigkeitsgefühl bis zu einem gewissen Grade überwunden hat, nur wenn er in seiner Persönlichkeit schon eine gewisse Reife und Festigkeit errungen hat und über ein verhältnismässig hohes Mass an Gemeinschaftsgefühl verfügt, wird er in der Lage sein, die von der Individualpsychologie an seine Charakterstruktur gestellten Forderungen zu erfüllen. Nur eine derart gefestigte Persönlichkeit kann der Aufgabe als psychologischer Betreuer der Kinder wirklich gerecht werden und wirklich auch aus gemachten Erfahrungen und Fehlern in der Schulwirklichkeit die richtigen Lehren ziehen. Der Lehrer muss hiefür die Bereitschaft zur ständigen Selbstkritik mitbringen, er muss sich dem Zwang zur Selbsterziehung,

den der Lehrerberuf im individualpsychologischen Sinne mit sich bringt, unterziehen können. (Furtmüller 193o, S. 74) Nur wenn der Lehrer ein tägliches "Erkenne dich selbst" ausübt (Bellot 1926, S. 2o), nur wenn er täglich neu in dem Bemühen, zu erkennen, welche Auswirkungen sein Verhalten auf die Schüler hat, von vorne beginnt, ist Gewähr geboten, dass der Lehrer mit genügender Distanz seine eigene Haltung in der Schule betrachten kann. Der Lehrer muss soviel Ichstärke und Selbstvertrauen mitbringen, dass er die Ursachen für Misserfolge zuerst in der eigenen Charakterstruktur und nicht im Fehlverhalten der Schüler zu suchen beginnt. (Künkel 1926, S. 67f.) Fehler im Verhalten des Lehrers den Schülern gegenüber sind jedoch immer auf Fehler im Lebensstil des Lehrers zurückzuführen. Stösst der Lehrer durch ständige Selbstbeobachtung seiner Art der Beziehungsführung mit den Schülern auf solche Fehler in seinem Lebensstil, und gelingt es ihm, sein Verhalten zu ändern, so profitieren davon nicht nur seine Schüler, sondern primär auch er selber als Mensch. Furtmüller schreibt dazu: "Hat er (der Lehrer, Anmerkung von R.N.) sich aber erst durch noch so bescheidenen Anfang innerer Wandlung das Betreten des neuen Weges ermöglicht, so drängt ihn jeder weitere Schritt zu immer vertiefter Umgestaltung seiner persönlichen Haltung zu seinen Schülern und damit in weiterer Folge zu dem Menschen und den Aufgaben des Lebens überhaupt." (Furtmüller 193o, S. 74) Gerade darin liegt aber der Profit des Lehrerberufs begründet: Dadurch, dass der Lehrer täglich mit der Aufgabe konfrontiert ist, Beziehung mit seinen Schülern aufzunehmen und sich Fehler in seiner Haltung sofort in einem Fehlverhalten der Schüler äussern, wird der Lehrer viel eher auf einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl in seinem Lebensstil gestossen; er hat dadurch aber auch viel eher die Chance, diesen Mangel zu beheben und selber zu einer glücklicheren Form der Lebensbewältigung zu gelangen. Nun ist die Individualpsychologie der Ansicht, dass es wenige Lehrer gibt, die diesen hier aufgezeigten Anforderungen des Lehrerberufs in fachlicher und persönlicher Hinsicht wirklich standhalten können - deshalb fordert sie, dass jede wirklich umfassende Reform der

Schule bei der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit beginnen muss, weil mit der Fähigkeit des Lehrers, die Veränderungen zum Tragen zu bringen, das Gelingen aller Bemühungen steht oder fällt.

3.7.3. Persönlichkeitsschulung und Ausbildung

Es ist aufgrund der hohen Anforderungen, die die Individualpsychologie an Persönlichkeit und Wissen des Lehrers stellt, offensichtlich, dass eine ausgedehnte fachliche und persönliche Schulung der Lehrer im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung vonnöten ist. Die Individualpsychologie ist dabei der Ansicht, dass technisch-didaktische Fähigkeiten, aber auch theoretische Informationen alleine nicht genügen, um den Lehrer wirklich umfassend auf seine Aufgabe vorzubereiten. (Dreikurs 1968, S. 22) In den obigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass vor allem eine umfassende Schulung der erzieherischen Fähigkeiten im Rahmen der Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt stehen sollte. Viele Individualpsychologen betonen immer wieder, dass man früher Erziehung als eine Fähigkeit betrachtet habe, die man intuitiv ausübe, die aber kaum erlernbar sei. Diese Ansicht sei vor der Entdeckung der Pädagogik als Wissenschaft auch durchaus berechtigt gewesen, aber heute könne Erziehung als Wissenschaft betrieben und auch erlernt werden. (Lazarsfeld 1929, S. 4) Dies jedoch nicht im Sinne des Auswendiglernens von Informationen, sondern im Sinne der Entwicklung einer Fähigkeit, die im Bereiche der zwischenmenschlichen Beziehungen eingeübt wird. (Künkel 1926, S. 58)
Als notwendige Voraussetzung für die Ausübung der individualpsychologischen Erziehungsprinzipien wird daher immer wieder die "Erziehung der Erzieher" genannt. (Wexberg 1925, S. 42) Gemeint ist damit, dass nur der die Grundsätze einer wissenschaftlich fundierten Erziehung in die Tat umsetzen kann, der in seiner eigenen Charakteranalyse seine Persönlichkeitsstruktur soweit kennengelernt und in den Griff bekommen hat, dass er durch sie nicht mehr an der Ausübung seiner erzieherischen Aufgabe gehindert wird. (Rattner 1963, S. 95)
Die notwendige Ueberwindung der in der eigenen Kindheit ge-

machten Erlebnisse, das Ablegen von Macht- und Geltungsstreben, die Loslösung von autoritären Schematas, kurz, die Richtigstellung der erzieherischen Leitbilder erfordert eine gründliche Charakter- und Gefühlsschulung des Erziehers. Sonst besteht die grosse Gefahr, dass ihn die unreflektierte Uebertragung der eigenen Kindheitssituation in das von ihm gestaltete Erziehungsgeschehen zu einem "blinden Blindenführer" macht. (Adler 1973c, S. 238)

Diese Erziehung der Erzieher hat dabei nach demselben Prinzip zu arbeiten wie die Erziehung beim Kinde (Lazarsfeld 1929, S. 21ff.): Sie muss ausgehen von der individualpsychologischen Grunderkenntnis, dass Fehlverhalten im zwischenmenschlichen Bereich zurückzuführen ist auf ein vergrössertes Minderwertigkeitsgefühl und einen daraus resultierenden Mangel an Gemeinschaftsgefühl. (Künkel 1926, S. 65) Grundsätzliches Anliegen muss deshalb sein, dem Lehrer zur Ueberwindung seiner eigenen Schwächegefühle zu verhelfen, das heisst, ihn zu ermutigen und ihm aus seinen eigenen Lebensschwierigkeiten herauszuhelfen. Je mehr so das Selbstwertgefühl des Lehrers gestärkt wird, umso mehr wird er sein Macht- und Geltungsstreben ablegen und den Schülern wirklich unbefangen gegenübertreten können. Nur so wird es ihm möglich sein, in jeder Situation eine psychologisch fundierte und reflektierte Haltung einzunehmen, und er wird nicht mehr einfach Spielball seiner eigenen unbewussten Gefühle sein. Um diesen Prozess beim angehenden Lehrer in Gang zu setzen, sollte er wenigstens in Grundzügen eine eigene Charakteranalyse im Rahmen seiner Lehrerausbildung erfahren, unterstützt und ergänzt durch eine mehrsemestrige Ausbildung in Tiefenpsychologie und Heilpädagogik. (Spiel 1952, S. 18)

Wurde beim angehenden Lehrer eine tragfähige Grundlage und ein Bewusstsein für die Problematik einer wissenschaftlichen Pädagogik geschaffen, sollte bei ihm ein Prozess der Selbsterziehung in Gang kommen: Er sollte nun in der Lage sein, im oben erklärten Sinne aus den eigenen pädagogischen Misserfolgen zu lernen. (Künkel 1926, S. 64ff.) Nur auf der Basis einer ständigen kritischen Selbstanalyse kann es dem Lehrer gelingen, sich dem Ideal einer wirklich wissenschaftlich

fundierten, das heisst unabhängig von der eigenen Charakterstruktur betriebenen Erziehung zu nähern. In diesem Bemühen sollte der Lehrer dabei unterstützt werden durch die periodische Besprechung von Fällen schwieriger Kinder im Rahmen von Gruppensitzungen von Lehrern in Erziehungsberatungsstellen, die als Lehrerarbeitsgemeinschaften funktionieren. (Spiel 1929, S. 185ff.) Diese Besprechungen sollten immer das Verhalten von Lehrer und Schüler in den Mittelpunkt stellen und versuchen, beim Lehrer Verständnis für das erziehungsbedingte Fehlverhalten des Kindes zu wecken und ihm dadurch zu ermöglichen, seine Haltung dem Kinde gegenüber zu überprüfen und in einem psychologischen Sinne zu ändern. Deshalb ist die Individualpsychologie der Ansicht, dass die Ausbildung der Lehrer ein nie endender Prozess ist: Eine wirklich wissenschaftlich fundierte Erziehungshaltung äussert sich gerade in der ständigen Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung den Kindern gegenüber, in der Bereitschaft, diese im Gespräch mit Lehrerkollegen und Psychologen einer kritischen Ueberprüfung zu unterziehen und zu immer tieferem Verständnis des Erziehungsgeschehens vorzudringen. Natürlich sind sich auch die verschiedenen Individualpsychologen bewusst, dass der Verwirklichung ihres Modells der Lehreraus- und Fortbildung in der Praxis eine Vielzahl von Schwierigkeiten gegenüberstehen wird, die seine Realisierung in Frage stellen. So wäre natürlich die Ausbildung der Lehrer in diesem Sinne sehr viel aufwendiger und länger, und auch in seiner Schularbeit würde der Lehrer viel mehr beansprucht. Zudem wird immer auch die Ansicht geäussert, dass ein zwanzigjähriger Mensch - das Alter, in dem heute meist ein Lehrer eine Klasse übernimmt - allen den an ihn gestellten Anforderungen aufgrund mangelnder Reife und Erfahrung eigentlich gar nicht genügen kann. Ich möchte jedoch die Problematik und die Realisierbarkeit der individualpsychologischen Gedanken zu diesen Fragen im Zusammenhang mit dem Vergleich mit der TZI genauer aufgreifen. Nachdem ich jetzt die individualpsychologische Sicht von Schule und Lehrer zu umreissen versuchte, möchte ich im weiteren darlegen, wie die Individualpsychologie den Schüler, seine Vor-

bereitung in der Familie, seine Reaktion und seine Einstellung gegenüber der Schulsituation sowie die Ursachen für sein Fehlverhalten sieht.

3.8. Der Schüler

3.8.1. Vorbereitung in der Familie

Wie bereits oben ausgeführt, bringt jedes Kind eine im Rahmen der primären Sozialisation erworbene Charakterstruktur sowie ein individuelles Ausmass an Gemeinschaftsgefühl in die Schulsituation mit und wird sich dort entsprechend kooperativ oder ungemeinschaftlich verhalten.
Die erwähnten Hauptausdrucksformen des Charakters, die nie als reine Typen zu verstehen sind, zeigen auch im Hinblick auf die Schulsituation eine entsprechende Reaktionsweise - so werden die gehassten und verwahrlosten, vom Mitmenschen nur Schlechtes erwartenden Kinder die Schulsituation anders aufnehmen als etwa die eher verwöhnten, verzärtelten, die darauf eingestellt sind, stets im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen.

3.8.2. Reaktion auf den Schuleintritt

So bringen die Kinder bei Schuleintritt einen bereits ausgeprägten Lebensstil mit: "Die Schule, in die das Kind mit dem sechsten Jahre eintritt, bekommt nun in buntem Durcheinander die allerverschiedensten kleinen Menschen, verzärtelte Kinder, verprügelte Kinder und die unendlich vielen verschiedenen Zwischenstufen. Jedes Kind ist bereits eine Persönlichkeit. Jedes Kind hat ein mehr oder weniger betontes Geltungsstreben. Die Mittel und Wege, mit denen das eine Kind sich zur Geltung zu bringen sucht, sind grundverschieden von denen des anderen."(Bellot 1926, S. 9) Für jedes Kind ist der Schuleintritt eine völlig neue Situation, auf die es in einem gewissen Sinne nicht vorbereitet ist, weil es ja seinen Lebensstil in der Familie, also in einer völlig anders gearteten Umgebung, eingeübt hat. Der Schüler versucht deshalb, sich hier ebenso zu verhalten, wie er es in der Familiensituation eingeübt hat. Je nach dem Entwicklungsgrad seines Gemeinschaftsgefühles wird er sich in der neuen Situation

zurechtfinden und kooperative Beziehungen zu seinen Mitschülern und zum Lehrer aufnehmen können oder aber an dieser Aufgabe versagen und sich nach der Situation in seiner Familie zurücksehnen, auf die sein Lebensstil eingerichtet ist und die zu bewältigen ihm deshalb viel einfacher erscheint.(Adler 1973b, S. 27) Besonders das verwöhnte Kind, das ja zuhause in einer ihm angenehm erscheinenden Situation lebt, läuft grosse Gefahr, an diesem Problem bei seinem Schuleintritt zu scheitern:
"Wenn ein verzärteltes Kind in die Schule kommt und sieht, dass man dort nicht verzärtelt wird, wenn es in eine unbekannte Situation kommt, wird es sich nicht gut fühlen, aber sein Streben, im Mittelpunkt zu stehen, nicht aufgeben. ... Solche Kinder werden immer den Eindruck haben, im Recht zu sein. Sie werden gefühlsmässig die Situation des Elternhauses der der SChule vorziehen. Sie werden den Aufgaben der Schule mit Abneigung, Abwehr gegenüberstehen." (Adler 1973b, S. 27)
So ist es zu verstehen, wenn die Individualpsychologie von der Reaktion des Kindes auf die Schulsituation als von einem Test spricht, der Aufschluss ergibt über den Grad an Gemeinschaftsgefühl, über das es in seinem Lebensstil verfügt. Adler stellt die ganze Vielfalt kindlicher Verhaltensweisen in diesen Zusammenhang und betrachtet alle diese Reaktionsformen als Symptom der Gemeinschaftsfähigkeit: Beim Eintritt des Kindes in die Schule "kann man deutlich seine Fähigkeit zur Mitarbeit beobachten. Der Grad seiner Aufregung, die Formen seiner Weigerung,Abseitsstehen, Mangel an Interesse, an Konzentration und eine Unzahl anderer 'schulfeindlicher' Handlungen wie Zuspätkommen, Störungsversuche, Neigung zum Ausbleiben, ständiges Verlieren der Utensilien, Zeitvertrödelung anstatt der Mitarbeit weisen auf die mangelhafte Vorbereitung zur Mitarbeit hin." (Adler 1973a, S. 44)
Es ist deshalb bei Schuleintritt so - wie immer wenn der Mensch in seinem Leben vor neue, ihm schwierig erscheinende Aufgaben gestellt wird, deren Lösung er sich nicht zutraut -, dass Fehler im Lebensstil besonders deutlich zutage treten. Dabei bildet gerade die wesentlichste Neuartigkeit des Schule, die Klassensituation und der Vergleich mit andern Kindern, die schwierigste Hürde für das Gemeinschaftsgefühl, an der besonders die

schlecht vorbereiteten Schüler scheitern und die sie zu Schulversagern, zu schwererziehbaren Schülern werden lässt.

3.8.3. Der schwererziehbare Schüler

Der schwererziehbare Schüler ist in der Sicht der Individualpsychologie ein Kind, das an der Testprüfung der Schule gescheitert ist, dessen Gemeinschaftsgefühl sich als offensichtlich mangelhaft erwiesen hat und das der Konfrontation mit besser vorbereiteten Kindern nicht standhalten konnte: "Das niemals ausbleibende Vergleichen und Messen mit tüchtigeren Kindern führt keine Besserung, sondern allmählich Abstumpfung und oft den Abbruch des Schulerfolges herbei." (Adler 1973a, S. 45)
Falls der Lehrer in dieser Situation nicht helfend eingreift, führen die sich häufenden Schwierigkeiten und Niederlagen beim schlecht vorbereiteten Kind zu einer Distanzierung von der Schule, das Kind gibt die Hoffnung auf, selber auch im Schulgeschehen zu Anerkennung und Geltung gelangen zu können und gleitet deshalb allmählich auf die "unnützliche Seite des Lebens" ab. (Adler 1973b, S. 36)
Die dabei zutagetretende asoziale Haltung ist niemals Ausdruck der Böswilligkeit oder der bewussten Verweigerung der Mitarbeit, sondern Ausdruck eines Mangels an Mut, durch positive Mitarbeit in der Gemeinschaft zu Erfolgen im Leben gelangen zu können. Der schwererziehbare Schüler sucht Aufmerksamkeit und Geltung zu erlangen nicht durch kooperative Mitarbeit in der Klassengemeinschaft, sondern durch Verweigern der Mitarbeit und Stören des Unterrrichts. Dieses Kind trägt aufgrund des in der Kindheit ständig gemachten Erlebnisses der Kleinheit und der Schwäche die tiefverankerte Meinung von der eigenen Unbrauchbarkeit und der Unlösbarkeit der ihm im Leben gestellten Aufgaben in sich.
Gerade weil aber sein Minderwertigkeitsgefühl so stark ist, ist deswegen auch sein Geltungsstreben, sein Streben nach Ueberlegenheit und nach Ueberwindung der Schwächesituation besonders gross. Da das mangelnde Gemeinschaftsgefühl das Kind daran hindert, Kompensation durch Eingebettetsein in die Gemeinschaft zu erstreben, sucht das Kind als Ausweg Geltung auf der unnützen Seite, mit andern Mitteln als durch Kooperation zu erlangen.

Je nach Lebensstil und Vorbereitung in der Familie, aber auch der jeweiligen Situation in der Klasse und Verhalten des Lehrers, zeigt sich deshalb die Schwererziehbarkeit beim Schüler in tausendfältig verschiedenen Ausprägungen und Symptomen. So sind bei allen bekannten Formen von Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule - beim faulen wie beim Musterschüler und Streber, beim frechen oder beim schüchternen, ängstlichen Kind, beim lügenden, stehlenden und betrügenden ebenso wie beim nervösen oder sogenannt dummen Schüler - zwei Hauptpunkte ins Auge zu fassen: Einerseits besteht ein individuelles Minderwertigkeitsgefühl des Kindes, eine irritierte Selbsteinschätzung, die sich gründet auf eine vermeintliche Unterlegenheit in bezug auf die Lernfähigkeit oder die aus Gefühlen, nicht lebenswert zu sein, weniger beachtet zu werden, kurz in der Gemeinschaft nicht auf Echo und Anerkennung zu stossen, stammt. Auf der anderen Seite ist zum Verständnis asozialen und unkooperativen Verhaltens und von Lernhemmungen notwendig, die individuelle Art des Kindes zu erfassen, mit der es versucht, Liebe und Beachtung im sozialen Verband dennoch zu erwirken.

So besteht zwischen dem schwererziehbaren und dem normalen Schüler kein prinzipieller Unterschied. Auch das normale Kind verfügt in seinem Charakter über Minderwertigkeitsgefühl und Geltungsstreben, auch es läuft Gefahr, bei Versagen oder Misserfolgen in der Schule manchmal Verhaltensweisen an den Tag zu legen, die Adler sonst bei schwererziehbaren Kindern beschrieben hat. Denn auch es strebt danach, seine Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren, und wenn ihm dies auf der nützlichen Seite nicht gelingt, kann auch es manchmal auf die unnützliche Seite abgleiten. Der Unterschied zwischen einem normalen und einem schwererziehbaren Kind ist also nicht ein absoluter, qualitativer, sondern nur ein gradueller, quantitativer. Das Besondere des schwererziehbaren Kindes ist dabei, dass es die oben beschriebenen Haltungen nicht nur vorübergehend hat, sondern dass es nach anfänglichen Misserfolgen und Niederlagen im Schulgeschehen daran und damit am Rückzug von der Gemeinschaft festhält, sodass diese Verweigerung der Kooperation einen Dauerzustand bildet und das Kind sich "mit Misstrauen von jedem Du abwendet". (Adler 1973a, S. 103) Schwererziehbar ist ein Kind nach Adler also nur, "wenn es sich durch längere Zeit gezeigt

hat, dass ein Kind sich nicht als gleichberechtigter Teilnehmer zur Mitarbeit einstellt." (Adler 1973a, S. 85)
Charakteristisches Zeichen für das normale Kind ist demgegenüber also nur, dass es über genügend Gemeinschaftsgefühl, über soviel Rückhalt in der Gemeinschaft verfügt, dass es Rückschläge und dadurch hervorgerufenes zeitweises schwererziehbares Verhalten wieder überwindet und sich auf die Kooperation im Klassengeschehen einzustellen vermag. Das schwererziehbare Kind dagegen ist hierfür auf die Hilfe des Lehrers und der Gemeinschaft angewiesen.
Ausgangspunkt solcher Bemühungen muss laut Adler immer die Erkenntnis sein, dass ein Kind nicht willentlich schwererziehbar ist, sondern dass es aufgrund seines in der frühen Kindheit erworbenen Lebensstiles folgerichtig zu dieser Haltung gekommen ist: "Wir sind zur reifen Erkenntnis gekommen, dass das Kind unschuldig ist, wenn es nicht leisten kann, was von ihm verlangt worden ist, weil es das ja nicht gelernt hat, nicht vorbereitet ist. Dadurch rückt das Prinzip der Strafe auch in ein anderes Licht. Es erwächst uns die Aufgabe nachzuforschen, warum das Kind nicht richtig vorbereitet ist, um diesen Fehler korrigieren zu können und ihm diese richtige Vorbereitung zu verschaffen." (Adler 1973b, S. 91) Adler ist also der Ueberzeugung, dass durch Zwang, Druck und Strafe das Verhalten des schwererziehbaren Kindes nicht gebessert werden kann, sondern nur, wenn es gelingt, den Lebensstil dieses Kindes zu ändern. Dies ist - besonders bei schweren Fällen - nur möglich in einer durch einen Therapeuten oder durch einen therapeutisch geschulten Lehrer vorzunehmenden Einzelbehandlung.
Als wertvolle Ergänzung dazu - in weniger schwerwiegenden Fällen mag dies alleine sogar ausreichen - muss jedoch immer die in der Klasse gegebene wertvolle Möglichkeit genutzt werden, durch Schaffung einer Atmosphäre gegenseitiger Hilfe dem schwererziehbaren Kind den Weg in die Gemeinschaft zu erleichtern.
So zeigt es sich, dass die Individualpsychologie dem Problem der Kooperation für das Gelingen des Schulgeschehens im allgemeinen und auch für die Förderung des seelischen Wohlbefindens der Schüler im speziellen überragende Bedeutung zuerkennt.

3.9. Kooperation in der Schule

Es ist offensichtlich, dass eine Schule im Sinne der Individualpsychologie dem Problem der Kooperation zentralste Bedeutung schenken muss, um die im Mittelpunkt stehende erzieherische Aufgabe der Schule, die Förderung des Gemeinschaftsgefühles, erfüllen zu können. Dies ist im Prinzip gleichbedeutend mit Förderung von Kooperation und Kooperationsfähigkeit. Aufgrund der individualpsychologischen Anthropologie und Charakterlehre ergibt sich die Erkenntnis, dass der Mensch nur gedeihen, sich entwickeln und sich wohlfühlen kann, wenn er seine naturgegebene Schwäche durch Kooperation mit dem Mitmenschen kompensieren kann. So gelangt die Individualpsychologie zum Schluss, dass der Schulbetrieb nur wirklich funktionieren kann, dass die Schüler nur dann erzieherisch und unterrichtlich gefördert werden können, dass schwererziehbare Schüler nur dann wiedereingegliedert werden können, wenn die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern in kooperativem Sinne gestaltet werden. Andernfalls können die guten Schüler zwar unter Umständen fachlich profitieren, sie werden aber auf dem Gebiet der mitmenschlichen Beziehungen sich nicht entwickeln können. Denn sie sind zwar schulisch erfolgreich, können aber gegenüber ihren schwächeren Kollegen keine Haltung einnehmen, die aus dem Gemeinschaftsgefühl erwächst. Die schlechteren Schüler werden in einer solchen Situation sowohl fachlich als auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt. Wenn sich deshalb eine Schule das Ziel setzt, alle Schüler sowohl erzieherisch als auch unterrichtlich zu fördern, so lässt sich verallgemeinernd das von der Individualpsychologie hierfür propagierte Vorgehen unter dem Begriff 'Förderung des Gemeinschaftsgefühls' subsumieren. Ich möchte im folgenden eingehender untersuchen, wie das Verhalten des Lehrers und die Einrichtungen der Schule beschaffen sein müssten, um dieses Ziel zu erreichen, und was ihm auf der anderen Seite entgegenstehen kann. Primär entscheidend ist dabei - wie oben schon dargelegt - die Haltung des Lehrers den Schülern gegenüber vor allem im emotionellen Bereich.

3.9.1. Die Haltung des Lehrers

Entscheidend dafür, inwieweit eine Förderung kooperativen Verhaltens in der Schule gelingt, ist die Haltung, die der Lehrer

einnimmt. Nachdem oben der Einfluss derselben auf das Schulerleben des einzelnen Schülers bereits aufgezeigt wurde, soll nun auch der Zusammenhang zwischen der Stimmung in der Klassengemeinschaft als Ganzem und der Lehrerpersönlichkeit genauer untersucht werden.

Der Lehrer lenkt das Schulgeschehen, das Verhalten der Klasse ist deshalb oft ein Spiegelbild seines eigenen. In der Art, wie sich der Lehrer den Schülern gegenüber einstellt, gehen auch diese untereinander um. Der Lehrer ist deshalb vor die Aufgabe gestellt, die Klasse zu einer Gemeinschaft zu formen und so die Kooperation zu fördern. Entscheidend für den Erfolg seiner diesbezüglichen Bemühungen ist jedoch auch hier nicht so sehr eine rational-bewusst eingenommene Haltung, sondern seine gefühlsmässig-intuitive Einstellung. (Spiel 1928, S. 238)

Die Stellung des Lehrers in der Klassengemeinschaft wird in der individualpsychologischen Literatur einer umfassenden Analyse unterworfen. Anknüpfungspunkt bildet hierbei die anthropologische Grundauffassung, dass das Kind die seinem Minderwertigkeitsgefühl entspringende Neigung mitbringt, lernen zu wollen, die Hilfe der Erwachsenen anzunehmen, um seine Schwäche zu überwinden und lebenstüchtiger zu werden. Dieser Umstand ist auch Grund der Ausrichtung des Schülers auf den Lehrer.

Der Lehrer sollte in der Klasse Erklärer, Berater (Dreikurs 1970, S. 32), Entwicklungshelfer (Rattner 1963, S. 94), Ingenieur (Birnbaum 1931, S. 179) und Regisseur (Spiel 1954, S. 98) des Schulgeschehens, vor allem aber ein "helfender, erfahrener Freund der Kinder" (Lazarsfeld 1929, S. 107) sein. Grundbedingung für die Schaffung eines solchen Verhältnisses zu den Schülern ist vor allem, dass der Lehrer die Schüler als im Prinzip gleichberechtigte Teilnehmer der Schulgemeinschaft behandelt. Er muss darauf verzichten, für sich selber eine Macht- und Autoritätsstellung zu beanspruchen. (Rattner 1963, S. 94) Diese würde die sowieso schon bestehende Diskrepanz an Wissen und Können zwischen Lehrer und Schülern noch entscheidend vergrössern. Gerade weil diese Distanz gegeben ist und so immer die Gefahr besteht, dass der Schüler durch sie entmutigt wird, sollte der Lehrer darauf achten, dass er sie herunterspielen und sie möglichst "verkleinern und unschädlich machen" kann.(Adler 1973c, S.240)

Der Lehrer sollte vielmehr versuchen, sich selbst zu "entthronen" (Furtmüller 1930, S. 75) und die Schüler zur Geltung kommen zu lassen, die Kluft zwischen Kind und Erwachsenem möglichst zu überbrücken, nicht seine Ueberlegenheit zu demonstrieren, sondern statt dessen dem Schüler zum Erfolgserlebnis zu verhelfen. Dazu ist es wichtig, die Schüler wissen zu lassen, dass auch der Lehrer nicht unfehlbar ist, dass auch er vieles nicht weiss oder gar falsch macht. Die Schüler müssen spüren können, dass auch der Lehrer einmal so klein war, wie sie es jetzt sind, dass es also nur eine Frage des grösseren Alters und der längeren Schulung ist, dass der Lehrer mehr weiss und kann als seine Schüler. (Seelmann 1927, S. 170f.)
Gerade das Wissen um diesen Tatbestand wird die Schüler darin bestärken, sich durch den Wissensvorsprung des Lehrers nicht entmutigen zu lassen, sondern im Gegenteil viel zu lernen, um es ihm gleichtun zu können. Kooperatives Verhalten, das heisst Selbsttätigkeit jedes Schülers und seine Mitarbeit an der Gemeinschaft, kann nämlich nur entstehen, wenn der Lehrer in jedem einzelnen Schüler das Gefühl hervorrufen kann, gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft zu sein, das heisst, auch seinen Beitrag als wichtig und wertvoll für das Fortkommen der Klassengemeinschaft zu empfinden.
Die Stellung, die der Lehrer innerhalb der Klassengemeinschaft einnehmen sollte, wird deshalb als die eines "primus inter pares" (Lazarsfeld 1929, S. 107) bezeichnet. Das bedeutet, dass der Lehrer zwar einerseits die Beziehungen zu seinen Schülern auf dem Prinzip der Gleichwertigkeit aufbaut, dass er sich aber andererseits immer bewusst sein muss, dass er den Schülern an Wissen und Können überlegen ist: "Natürlich wird er doch nie Gemeinschaftsmitglied schlechtweg sein wie alle andern Gemeinschaftsmitglieder. In dieser Gemeinschaft wirken ja Erwachsene und Jugendliche eben deshalb zusammen, damit die Erwachsenen ihre überlegene Erfahrung, ihr überlegenes Wissen, ihre überlegene Geschicklichkeit zur Verfügung stellen und diese Momente der gemeinsamen Arbeit zu freier Geltung kommen." (Furtmüller 1930, S. 77) Der Lehrer hat deshalb die äusserst schwierige Aufgabe, einerseits das Schulgeschehen so zu lenken, dass Kooperation gefördert wird, andererseits aber nicht so als Führer aufzutreten, dass er alles an sich reisst und eine Machtstellung bean-

sprucht. Er läuft deshalb ständig Gefahr, entweder zuviel Druck oder zuviel Passivität aufzuweisen, entweder zuviel oder zuwenig zu helfen. (Lazarsfeld 1929, S. 19)
Entscheidend ist in diesem Zusammenhang auch, welche Haltung der Lehrer jedem einzelnen Schüler gegenüber einnimmt. Die Klasse muss davon überzeugt sein, dass der Lehrer alle schätzt und als gleichwertig anerkennt, denn der Umgang des Lehrers mit einem Schüler wirkt nicht nur auf diesen Einzelnen, sondern wird auch von der ganzen Klasse mitempfunden. Sein vorrangigstes Ziel, die Ermutigung jedes Kindes und die Entwicklung seines Gemeinschaftsgefühles, erreicht der Lehrer deshalb nur, wenn er allen Kindern eine Haltung des unerschütterlichen freundschaftlichen Wohlwollens und Vertrauens entgegenbringt. Ein Kind darf auch in Momenten grösster Schwierigkeiten - gerade dann nicht - nie das Gefühl haben, dass es oder einer seiner Mitschüler das Vertrauen des Lehrers verloren hat (Wexberg 1974, S. 282f.)
Denn alle Kinder wollen, dass der Lehrer sie gleichermassen liebt und Vertrauen zu ihnen hat. Spürt das Kind, dass der Lehrer ihm dieses entgegenbringt, so wird sein Selbstwertgefühl entscheidend gestärkt und die Kinder sind dann gerne bereit, sich von einem solchen Lehrer in die Gemeinschaft eingliedern zu lassen.
Wenn der Lehrer dagegen einzelne bevorzugt, entsteht sofort Eifersucht und verunmöglicht eine Zusammenarbeit zwischen den Schülern. (Bellot 1926, S. 50) Ebenso muss der Lehrer immer zum Ausdruck geben, dass er keinen Schüler aufgrund von Schwierigkeiten oder Charakterstörungen ablehnt oder verurteilt, weil dies auch beim nicht unmittelbar Betroffenen Angst auslöst, auch in diese Lage zu geraten, und so das Vertrauen zum Lehrer erschüttert wird.Zudem übernimmt die Klasse meist das Urteil des Lehrers. Die Folge davon ist für die schwererziehbaren Schüler, dass ihnen der Anschluss an die Gemeinschaft,der ihnen aufgrund ihres mangelnden Gemeinschaftsgefühles sowieso erschwert ist, vollends verunmöglicht wird, weil ihnen so auch ihre Mitschüler keine wohlwollende Haltung entgegenbringen können.
Ebenso darf der Lehrer sich bei Streitigkeiten unter den Schülern nicht als Richter einmischen. Die Streitsituation ist ja schon Ausdruck einer Unsicherheit, die dadurch, dass ein Schüler

vom Lehrer ins Unrecht versetzt wird, nur vertieft wird. So wird auch eine Einigung der Schüler untereinander verunmöglicht und die Bereitschaft, in kooperativer Weise zusammenzuarbeiten, herabgesetzt.
Nur wenn die Klasse spürt und davon überzeugt ist, dass es das wichtigste Anliegen des Lehrers ist, alle Schüler zu gewinnen, zu fördern und ihnen zum Schulerfolg zu verhelfen, wird auch das Verhältnis der Schüler untereinander von diesem Ansinnen geprägt sein.
Die Individualpsychologie sieht also in der Einstellung und der Art der Beziehungsaufnahme und Klassenführung des Lehrers das entscheidende Moment der Förderung kooperativen Verhaltens. Entscheidend ist dabei, ob der Lehrer in seiner Haltung den Schülern gegenüber diesen das Gefühl vermitteln kann, dass alle als gleichwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft zusammenarbeiten. Ich möchte deshalb im weiteren erläutern, warum die Individualpsychologie dem Problem der Gleichwertigkeit der Gemeinschaftsmitglieder so grosse Bedeutung beimisst.

3.9.2. Gleichheit und Gleichwertigkeit als Grundbedingungen der Kooperation

Gleichheit im Adlerschen Sinne darf nicht missverstanden werden als Gleichmacherei. Adler strebt nicht an, dass alle Menschen identisches Verhalten und gleiche Interessen aufweisen müssten. Er war der Ueberzeugung, dass jeder Mensch ein eigenes Individuum mit ganz speziellen Eigenheiten und Eigenschaften sei, die in ihrer Einmaligkeit geachtet und berücksichtigt werden müssten. Der Adlersche Begriff der Gleichheit in bezug auf die Gemeinschaft wird deshalb fast genauer mit dem Wort 'Gleichwertigkeit' umschrieben. Dies beinhaltet, dass jeder Mensch in seiner je individuellen Verschiedenheit das Gefühl haben muss, mit seinen Eigenheiten und Eigenschaften ebenso grosses Ansehen und Mitspracherecht zu geniessen wie jedes andere Gemeinschaftsmitglied.
Die Gleichwertigkeit aller Mitglieder sollte deshalb ein Grundgesetz jeder menschlichen Gemeinschaft sein. Kooperation kann nur zustandekommen, wenn kein Mitglied der Gemeinschaft sich über das andere erheben kann. Letzteres würde sofort Neid und

Eifersucht hervorrufen, weil keiner als minderberechtigter Teilnehmer der Gemeinschaft gelten möchte, da dies, wie Adler ausführt, der menschlichen Natur zuwiderlaufen würde: "Niemand kann sich aus der Gemeinschaft hervorheben und seine Macht über die anderen ausbreiten, ohne dass gleichzeitig auch auf der Gegenseite dadurch Kräfte wachgerufen werden, die sein Beginnen wieder zu verhindern trachten. Neid drängt immer zu Handlungen und Massregeln, die wieder auf die Parität, auf die Gleichwertigkeit der Menschen hinzielen. So kommen wir ... einem Grundsatz der menschlichen Gesellschaft nahe, der an keiner Stelle verletzt werden kann, ohne dass sich anderswo sofort Gegenkräfte rühren, nämlich dem Gesetz der Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt." (Adler 1966, S. 197 f.)
So gelangt Adler zum Schluss, dass die 'Logik des menschlichen Zusammenlebens' die Gleichwertigkeit aller Mitglieder verlangt, weil nur so wirkliche Freundschaft und Partnerschaft möglich sei. Dreikurs schreibt darüber: "Die Bedeutung der Gleichwertigkeit für das 'normale' Verhalten jedes einzelnen Menschen können wir alle beinahe täglich erleben. Nur wenn wir uns als gleichwertig fühlen, können wir unseres Platzes in der Gemeinschaft sicher sein und das notwendige Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickeln."(Dreikurs 1971, S. 23) Nur durch ein Gefühl des Aufgehobenseins in der Gemeinschaft kann der Mensch zu einer Kompensation seines in der Kindheit erworbenen Minderwertigkeitsgefühls gelangen und sein Geltungsstreben in dem Sinne ablegen, dass er keine Ueberlegenheit über andere mehr zu erreichen trachtet. In einer Gemeinschaft von Gleichen kann der Mensch sein Oben-sein-Wollen, das aus seinem in der Kindheit erworbenen Schwächegefühl herrührt, überwinden, weil es ja kein Oben mehr gibt. In dieser Situation verunmöglichen die Gefühle der Eifersucht und Rivalität die Zusammenarbeit nicht mehr, sondern kooperatives Verhalten wird möglich, da jeder am Fortkommen des andern, in dem er keinen Konkurrenten mehr sieht, wirklich interessiert ist.
Demgegenüber besteht in einer Gemeinschaft, wo keine Gleichheit herrscht, ständig Gefahr, dass sich zwischen den Gemeinschaftsmitgliedern Gefühle entwickeln, die kooperatives Verhalten wenn nicht verunmöglichen, so doch entscheidend er-

schweren. Jedes Mitglied in einer solchen Situation findet sich ständig verunsichert, weil jeder oben sein und besser dastehen möchte als der andere. Adler schreibt über die Motive der Menschen in einer solchen Situation: "It is not possible for a human being to bear, without disgust and irritation, the position of being put on a lower level than some one else." (Adler 1958, S. 143) Das Prinzip der Ungleichheit führt vielmehr dazu, dass jeder im anderen einen Konkurrenten sieht, den es zu übertreffen gilt. Es entstehen unaufhaltsam Neid, Eifersucht und Rivalität. Dadurch werden Minderwertigkeitsgefühle eher verstärkt als behoben, besonders in der Schulsituation, wenn der Lehrer ständig sein Mehr an Wissen und Können hervorhebt. Deshalb kann eine Gemeinschaft nur funktionieren, wenn keine Unter- und Ueberordnung besteht, sondern wenn alle sich als gleichwertige Mitarbeiter sehen. In der Schulsituation wird dies durch die bereits erwähnte Tatsache kompliziert, dass der Lehrer den Schülern an Wissen und Können überlegen ist. Es wäre auch gar nicht sinnvoll und psychologisch wünschenswert, dass der Lehrer darauf verzichtet, das Schulgeschehen in kooperativem Sinne zu lenken. Viele Individualpsychologen betonen immer wieder, dass die Verwirklichung des Prinzips der Gleichwertigkeit in der Schule auch gesamtgesellschaftlich gesehen weitreichende Auswirkungen hätte und zu einer "Umwälzung aller mitmenschlichen Beziehungen" führen würde.(Dreikurs 1971, S. 135) Insbesondere unter dem Eindruck des Faschismus stellten sich viele Individualpsychologen die Frage, wie es möglich sein konnte, dass die Menschen sich für eine Idee begeistern konnten, die die Gleichwertigkeit so absolut verneinte. Spiel kam in diesem Zusammenhang zum Schluss, dass Abhilfe und eine wirkliche Verankerung der Demokratie im Volksbewusstsein nur erzielt werden könnte, wenn Familie und Schule beim Kinde einen demokratischen Lebensstil anstrebten. Er schreibt dazu: "Demokratie heisst: Anerkennung der Gleichberechtigung, der Gleichwürdigkeit des Partners, der Kooperation mit diesem."(Spiel 1954, S. 76) Angesichts der Bedeutung, die die Individualpsychologie dem Problem der Gleichheit im Zusammenhang mit der Kooperation einräumt, stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln der Lehrer das Gefühl der Gleichheit unter seinen Schülern fördern kann.

3.9.3 Die Bedeutung des Gesprächs

Dem Gespräch im Rahmen der Klassengemeinschaft misst die Individualpsychologie für die Erreichung ihrer Erziehungsziele grosse Bedeutung zu. Im "freien Klassengespräch"(Adler 1973c, S. 366) kann jeder einzelne Schüler das Erlebnis der Gleichheit machen, wenn dieses vom Lehrer so geführt wird, dass jeder beitragen kann und jeder geachtet und ernstgenommen wird. Auf diese Weise wird das Gespräch zum Erlebnis des gegenseitigen Sich-Gelten-Lassens. Dies gilt sowohl für das Unterrichtsgespräch im allgemeinen wie auch besonders für das Gespräch über alle auftauchenden Probleme des Schulbetriebes, auf das die Individualpsychologie grossen Wert legt, weil es entscheidend zur Festigung der Klassengemeinschaft beitragen kann, die auf diesem Wege zur "Aussprachegemeinschaft"(Spiel 1947, S. 96 ff.) wird. Das beinhaltet, dass alle auftauchenden Probleme, Schwierigkeiten und Konflikte im Gespräch bereinigt werden können und dass auch Situationen und Taten von einzelnen, die sich gemeinschaftsfeindlich verhalten haben, besprochen werden. Dabei sollte der Lehrer versuchen, einerseits bei den Mitschülern Verständnis für die Ursachen dieses Verhaltens zu wecken, andererseits aber auch dem betreffenden Schüler aufzuzeigen, dass er mit einem kooperativeren Verhalten innerhalb der Gemeinschaft besser Anklang finden könnte. Nur auf der Basis eines solcherart geführten gemeinsamen Gesprächs kann es gelingen, soziales Verhalten dauerhaft zu sichern. Nur so ist gewährleistet, dass alle die Kooperation behindernden Konflikte - und solche tauchen im Zusammenleben von Menschen immer wieder auf - immer wieder beigelegt werden können. Diese Erfahrung hat weitreichende Folgen für das Gefühlsleben jedes einzelnen Teilnehmers einer solchen 'Aussprachegemeinschaft'. Wenn jeder einzelne Schüler immer wieder erlebt, dass seine eigene Meinung zu einem Problem geschätzt und ernst genommen wird, entsteht in ihm ein Gefühl der Wichtigkeit innerhalb der Klassengemeinschaft. Dies veranlasst ihn, sich selbst auch verantwortlich zu fühlen - Kooperation kann aber nur aus einem Gefühl der Mitverantwortung heraus resultieren.(Dreikurs 1963, S. 23; Dreikurs 1973, S. 89) Spiel schreibt über die Auswirkungen eines richtig geführten Gesprächs: "Die Schüler

stehen einander nicht als blosse Schüler gegenüber, sondern als Menschen, die alle ihre besonderen Sorgen haben, den gleichen Irrtümern unterliegen, eingebettet sind in die menschliche Gesellschaft, mit der sich jeder auseinandersetzen muss, die alle vor Aufgaben des Lebens gestellt sind, die gelöst werden sollen. Dieses Erleben gleichen Schicksals - 'Ich bin mit meinen Schwierigkeiten nicht allein !'-bringt die Kinder erst so richtig in Kontakt. Es bedeutet gleichzeitig Befreiung und Entlastung von drückendem Minderwertigkeitsgefühl."(Spiel 1951, S. 157)

Das zentrale Anliegen des Lehrers bei der Führung der innerhalb der Klassengemeinschaft stattfindenden Gespräche sollte die Weckung des Verständnisses für den schwachen und schwererziehbaren Mitschüler sein. Durch Aufdeckung der Ursachen ihres Verhaltens oder ihrer Lernstörung kann es der Lehrer erreichen, dass das schwererziehbare Kind nicht mehr abgelehnt und ausgeschlossen wird, sondern dass bei seinen Klassenkameraden die Hilfsbereitschaft und der Wunsch entsteht, ihm den Weg in die Gemeinschaft zu ermöglichen. So entsteht in der Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens, der Ermutigung und des Wohlwollens gegenüber jedem Mitglied der Gemeinschaft (Birnbaum 1931, S. 178) und jeder Schüler kann das befreiende Erlebnis machen, dass niemand wegen seiner Fehler ausgeschlossen, bestraft, abgelehnt oder verurteilt wird, sondern dass alle versuchen, einander bei gemachten Fehlern zu helfen.(Simon 1950, S. 45) Im Rahmen des so entstehenden Zusammengehörigkeitsgefühls unter den Schülern erwacht im guten Schüler das Bedürfnis, dem Schwachen zu helfen, weil innerhalb der Gemeinschaft keiner zurückbleiben darf und jedes Problem eines einzigen Schülers alle anderen mitbetrifft.(Spiel 1954, S. 98) Davon profitiert gerade der gute Schüler in charakterlicher Hinsicht, indem durch das Erlebnis des Helfenkönnens sein Selbstwert- und sein Gemeinschaftsgefühl eine entscheidende Förderung erfährt, was ihm zur Bewältigung seiner späteren Lebensaufgaben sehr förderlich sein wird.(Simon 1950, S. 38)

So ist die Individualpsychologie der Ansicht, dass nur auf der Basis von gegenseitigem Gespräch, Verständnis und Hilfe die sonst bestehende Lücke zwischen guten, schwachen und schwer-

erziehbaren Schülern geschlossen werden kann, welche die grosse Gefahr ständiger Uneinigkeiten und Konflikte zwischen den Schülern in sich trägt.(Dreikurs 1971, S. 121) Nur das ständig geführte, offene und vertrauensvolle gemeinsame Gespräch bildet eine wirkliche tragfähige Grundlage für die Klassengemeinschaft und die darin angestrebte Kooperation. (Spiel 1947, S. 103) Viele Individualpsychologen betonen immer wieder, dass alle anderen Anstrengungen des Lehrers, die auf Förderung kooperativen Verhaltens abzielen - Selbsttätigkeit und Arbeitsgemeinschaften, Selbstverwaltung, und Förderung gegenseitiger Hilfe nur wirklich Erfolg haben können, wenn sie auf der Basis des Gesprächs aufgebaut werden.(Birnbaum 1931, S. 175 f.)

3.9.4. Bedingungen für das Zustandekommen gegenseitiger Hilfe

Entscheidender Bestandteil kooperativen Verhaltens ist in der Ansicht der Individualpsychologie die gegenseitige Hilfe der Schüler untereinander, die aus dem Anliegen erwächst, keinen in Rückstand kommen zu lassen, sondern jeden durch solidarische Hilfe beim Fortschreiten der ganzen Klasse mitzunehmen. In der Praxis wird das so vor sich gehen, dass sich gute Schüler mit den schwächeren zusammensetzen, um ihnen bei auftauchenden Problemen beizustehen und die entstandenen Lücken schliessen zu helfen.(Bellot 1926, S. 63) Dadurch wird die Klasse zu einer solidarischen Gemeinschaft, zu einer 'Hilfeleistungsgemeinschaft'(Spiel 1947, S. 121 ff.) Bei einigen individualpsychologischen Autoren soll eine solche Gemeinschaft auf einem instituionalisierten Helferwesen aufbauen, während andere dem skeptisch gegenüberstehen und auf die dabei möglicherweise auftauchenden Gefahren hinweisen. Wichtigste Folge des Prinzipes gegenseitiger Hilfe innerhalb der Klasse ist, dass die Klasse dabei ein gemeinsam anzustrebendes Ziel erhält, nämlich der Fortschritt aller Mitschüler und das Verhindern des Zurückbleibens der Schwächeren. Falls der Lehrer der Klasse dieses Ziel als sinnvoll darstellen kann, so wird die Ausübung gegenseitiger Hilfe auch für den guten Schüler erstrebenswert. Auch er kann dabei grosse Genugtuung erleben, weil ein Aufholen des Rückstandes durch den Schwäche-

ren dann für den guten Schüler nicht zur Gefahr wird, sondern zu einem Erfolg, zu dem er massgeblich beigetragen hat. (Simon 1927, S. 56) Dieses Anliegen beim guten Schüler zu wecken und zu unterstützen, ihn auch in seinem Bemühen zur Hilfeleistung beständig zu ermutigen, falls der nur langsame Erfolg den Elan zu lähmen droht, ist eine weitere Aufgabe des individualpsychologisch geschulten Erziehers. Entscheidenste Auswirkung der Verwirklichung des Prinzipes gegenseitiger Hilfe in der Klasse ist, die Diskrepanz zwischen guten und schwächeren Schülern zu eliminieren und zugleich zu verhindern, dass die schwächeren den Mut zum Mittun verlieren, weil die guten immer mehr voraneilen und die schwächeren immer mehr zurückbleiben.

In diesem Zusammenhang betonen verschiedene Individualpsychologen, dass die Schaffung von im Leistungs- und Entwicklungsniveau möglichst homogenen Klassen gar nicht unbedingt sinnvoll sei. Gerade gewisse Leistungsunterschiede - wenn sie nicht zu gross und damit zu entmutigend sind - bieten unter Umständen pädagogisch besonders sinnvolle Ansätze für gegenseitige Hilfe und Kooperation zwischen den Schülern.(Dreikurs 1963, S. 19)

Dennoch wird in diesem Zusammenhang nicht verkannt, dass bei der Hilfe von guten an schwächere Schüler auch Gefahren auftreten, die kontraproduktive Wirkungen zeigen können: So kann es vorkommen, dass der gute Schüler aufgrund seines Vorsprungs an Wissen ein Gefühl der Ueberlegenheit dem schwächeren gegenüber empfindet und sich deshalb überheblich gibt. Auf der anderen Seite kann es auch sein, dass der schwächere aufgrund eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühles allein schon durch die Tatsache, dass er sich durch einen gleichaltrigen helfen lassen sollte, in seinem Persönlichkeitsgefühl verletzt wird, sodass er auf das Hilfeangebot gar nicht eingehen kann. Es besteht deshalb die Gefahr, dass durch falsch verstandene Hilfeleistung des guten an den schwächeren das Oben und Unten nicht abgebaut, sondern im Gegenteil noch verstärkt wird. In diese Richtung gehen auch die Bedenken, die gegen ein institutionalisiertes Helfersystem geäussert werden. Grundproblem dabei ist, dass das schwächere Kind zuwenig Ermutigung und Antrieb

erhält, wenn es immer nur hilfeempfangend, aber nie gebend ist. Der Lehrer sollte deshalb danach trachten, die Hilfe im eigentlichen Sinne des Wortes 'gegenseitig' zu machen, das heisst ein gegenseitiges Geben und Nehmen anzuregen. Wenn der Lehrer mit dem Anliegen, ermutigen zu wollen an den Schüler herantritt, wird er bei jedem ein Gebiet finden, das dieser sich am ehesten zutraut - auch wenn es etwa Zeichnen, Turnen oder Singen ist - und auf dem er dem Kind eine Möglichkeit verschaffen kann, positiv zur Geltung zu kommen, indem es hier den anderen hilft. So kann jedes Kind das Erlebnis machen, nicht nur von den anderen Hilfe zu empfangen, sondern diese auch anderen zu geben.(Birnbaum 1931, S. 154) So kann sich jedes Kind ein Gefühl der Gleichwertigkeit mit seinen Mitschülern erwerben.

3.9.5. Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit

Das Gefühl der Gleichheit und das Selbstwertgefühl der Schüler kann nach Ansicht der Individualpsychologie auch durch Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit gestärkt werden. Es muss aber betont werden, dass die Individualpsychologie im Rahmen ihres Erziehungskonzeptes solche Massnahmen nur als 'flankierend' betrachtet und immer auf die psychologische Führung durch den Lehrer und seine Gestaltung des Unterrichtsgeschehens das Hauptgewicht legt. So lehnt die Individualpsychologie alle methodisch-didaktischen Veränderungen, die auf eine Förderung der Kooperation abzielen, keineswegs ab, sondern befürwortet sie entschieden. Sie ist aber der Ansicht, dass diese nie Patentrezepte sein können, sondern immer nur im Rahmen der oben beschriebenen Art der Schulgestaltung wirklich funktionieren können. Auf dieser Grundlage erachtet die Individualpsychologie jedoch alle Unterrichtsformen als sinnvoll, die von der traditionellen Lehrerzentriertheit des Unterrichtsgeschehens wegführen und eine geistige Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes sowie seine Mitverantwortlichkeit am Unterrichtsgeschehen intendieren. (Furtmüller 1930, S.73) Denn ohne Selbsttätigkeit des Kindes ist kein wirklich fundiertes Lernen und auch keine praktische Einübung der Kooperation möglich. (Simon 1950, S.186) So befürwortet die Individualpsychologie als

geeignete Form zur Erarbeitung und Einübung neuen Stoffes das freie Klassengespräch, mit Hilfe dessen sich die Klasse als lebendiges Kollektiv die Lösungen der auftauchenden Probleme selbst erarbeitet. Der Lehrer ist dabei keine fremde Autorität mehr, sondern ein im Hintergrund agierender Mitarbeiter mit besonderer Funktion, der nur seinen Beitrag zum Gespräch leistet, auch wenn dieses auf dem Hintergrund grösseren Wissens geschieht. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass ihm Schüler auf einzelnen Gebieten überlegen sind und sich daher auch die Meinung des Lehrers einmal als irrig herausstellt. Bedenken, der Lehrer könne dadurch an Achtung oder Einfluss verlieren, sind völlig unbegründet, vielmehr fühlt sich der Schüler vermehrt als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft und ist angesprochen, auch mitzutun und zum Fortschritt des Unterrichtsgeschehens beizutragen.(Lazarsfeld 1929, S.2o4; Furtmüller 193o, S.75)
Aehnliche Auswirkungen auf die Psyche des Schülers hat auch die Durchführung von Gruppenarbeit, durch die das Kind aufgerufen ist, sich den Stoff selber mit Hilfe der Mitschüler zu erarbeiten. Pädagogisch bedeutsam ist dabei, dass sich jeder Schüler einbezogen und mitverantwortlich fühlt und jeder im Rahmen seines Wissensstandes beitragen kann. (Spiel 1925, S. 54) Dieses Gefühl aktiver Beteiligung als Resultat aller Unterrichtsformen, die die Selbsttätigkeit des Schülers fördern, bewirkt nach Ansicht der Individualpsychologie, dass die Disziplin innerhalb der Klasse nicht mehr Sache des Lehrers ist, die mittels äusserer Einwirkungen sichergestellt werden muss, sondern direkte Folge der inneren Einstellung der Schüler: Sie verhalten sich diszipliniert, weil sie sich angesprochen fühlen, am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben und daher gar nicht motiviert sind, dieses zu stören. (Lazarsfeld 1929, S.1o7)
Das ganze Problem der Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit wird in der individualpsychologischen pädagogischen Literatur aber lediglich marginal abgehandelt, da das Hauptgewicht auf die tiefenpsychologisch fundierte Gestaltung des Schulgeschehens gelegt wird und nicht auf die Art der äusseren Unterrichtsform. Es wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass eine rein formale Schulreform oft sinnlos ist und das intendierte Ziel

verfehlt, wenn sie nicht von einer psychologischen Fundierung, d.h. vor allem von einer psychologischen Befähigung des Lehrers getragen ist. In diesem Lichte betrachtet die Individualpsychologie auch alle Reformen der Schulorganisation, die eine vermehrte Miteinbeziehung der Schüler in den Entscheidungsprozess beabsichtigen, als zweifelhaft, solange nicht auch der emotionelle Bereich des Schulgeschehens in die Betrachtungen miteinbezogen wird. (Furtmüller 193o, S.73)

3.9.6. Selbstverwaltung und Mitbestimmung

Selbstverwaltung und Mitbestimmung können - ähnlich wie etwa Gruppenarbeit - in der Sicht der Individualpsychologie zur Förderung kooperativen Verhaltens beitragen, sind aber nicht integrierender Bestandteil ihres Schulmodelles. Gerade institutionalisierten Formen der Selbstverwaltung wie etwa Schülerparlamenten und -gerichten, besonders seit Neill populär geworden, aber schon in den zwanziger Jahren intensiv diskutiert, stehen verschiedene Individualpsychologen eher skeptisch gegenüber.

Dennoch wird Mitbestimmung und Selbstverwaltung im allgemeinen Sinne als Prinzip zur Gestaltung der Klassengemeinschaft durchaus befürwortet, da durch sie die Schüler als gleichberechtigte Partner am Schulgeschehen beteiligt werden. Aufgrund des ihnen so entgegengebrachten Vertrauens und der ihnen übertragenen Verantwortung werden die Schüler vermehrt zur Mitarbeit und Zusammenarbeit angeregt, es ensteht das Gefühl, auch wichtig und mitentscheidend zu sein. Der Lehrer sollte deshalb immer darauf achten, die Schüler an der Planung und Gestaltung des ganzen Unterrichts zu beteiligen. (Dreikurs 1963, S.26; Simon 195o, S.183) Schüler und Lehrer sollten alle auftauchenden Fragen und Probleme im gleichberechtigten Gespräch erläutern. Folge davon sollte sein, dass der Schüler nicht mehr nur Objekt der Erziehungsbemühungen des Lehrers ist, sondern ein gegenseitiger Austausch auf partnerschaftlicher Ebene stattfindet. (Lazarsfeld 1929, S.2o8) So wird die Schule und der Fortschritt der Klasse nicht mehr alleinige Sache des Lehrers, sondern gemeinsames Anliegen von Lehrern und Schülern in kooperativer Zusammenarbeit.

Als allgemeines Prinzip zur Gestaltung der Schule wird Selbstverwaltung und Mitbestimmung von allen Individualpsychologen befürwortet. Differenzen bestehen jedoch hinsichtlich der formalen Frage, ob es sinnvoll sei, dieses Prinzip allein durch die Persönlichkeit des Lehrers in die Schulwirklichkeit hineintragen zu lassen, oder ob es durch einen äusseren institutionalisierten Rahmen in der Klasse verankert werden sollte. So arbeitete etwa Spiel mit seinem Konzept der "Verwaltungsgemeinschaft" (Spiel 1947, S. 62 ff.) ein ausgefeiltes System der Schülerverwaltung aus. Einig ist man sich allerdings im wesentlichen darin, dass solche institutionalisierten Systeme grosse Gefahren beinhalten, wenn sie nicht auf der Basis einer tiefenpsychologisch fundierten Führung durch den Lehrer aufbauen. (Adler 1958, S.164) Sehr schnell kann nämlich die Institutionalisierung, die Einführung von Beamten und Klassenführern bewirken, dass das in einer Charakterschwäche einzelner Schüler vorhandene Machtstreben zum Durchbruch kommt, und diese ihre Aufgabe ausführen, indem sie über die anderen Schüler richten, strafen, befehlen und aufpassen. Zwingende Folge davon sind Missstimmung und Zweiteilung der ganzen Klasse, da diese Form des Umganges der menschlichen Natur, dem Prinzip der Gleichwertigkeit widerspricht, d.h. die anderen sich nicht gern so behandeln lassen. (Lazarsfeld 1929, S. 111; Adler 1976, S. 98) Oft geschieht es auch, dass nur die guten und beliebteren Schüler zu Beamten gewählt werden, während die schwererziehbaren Kinder, die es besonders nötig hätten, in die Gemeinschaft einbezogen zu werden, ausgeschlossen bleiben und von den anderen herumdirigiert werden.

So besteht bei der Einführung eines Systems der Selbstverwaltung die grosse Gefahr, dass anstelle einer vom aktiven Anliegen aller getragenen Gemeinschaft ein Schulstaat ohne Inhalt entsteht, in dem die Schüler nur bei unwichtigen Fagen mitentscheiden dürfen und ansonsten vor allem Aufpasserfunktionen im Dienste des Lehrers erfüllen. (Spiel 1947, S.64)

In diesen Ueberlegungen wird die Einrichtung von Schülergerichten entschieden abgelehnt. Gerade hier wird bei den Schülern Ueberheblichkeit und Machtstreben geradezu gefördert (Bellot 1926, S. 39) und die Klasse gespalten in Gute, die richten, und

Böse, die verurteilt werden. So müssen die Schüler die unangenehme Arbeit für den Lehrer verrichten, da sie für die Disziplinierung und Bestrafung von Missetätern zuständig sind. (Dreikurs 1973, S.92) Durch Verurteilungen wird jedoch dem eigentlichen Uebel - der Not des schwererziehbaren Kindes, das sich in der Gemeinschaft nicht zurechtfindet - nicht abgeholfen, sondern dieses wird oft noch verstärkt. Verurteilung durch das Klassengericht wird auch von einem sozial gefestigteren Kind kaum unbeschadet verkraftet und muss gerade beim in der Gemeinschaft ungenügend verankerten Kind das Gefühl des Ausgeschlossenseins, das mangelnde Gemeinschaftsgefühl noch weiter schwächen. So bleiben solche Gerichte notgedrungen an der Oberfläche des eigentlichen Problems, indem sie verurteilen, wo Unterstützung notwendig wäre. (Spiel 1954, S. 74)
Wirkliche Abhilfe bei gemeinschaftsschädigendem oder -störendem Verhalten von schwererziehbaren Kindern kann nicht ein Schülergericht, sondern das oben skizzierte psychologisch geführte Gespräch - in schwierigen Fällen zusammen mit einem Psychologen - bringen, das die Ursachen des Verhaltens aufzeigt und die Mitschüler so zu Verständnis und Mitmenschlichkeit anregt, anstatt sie zur Verurteilung zu führen. (Birnbaum 1931, S.174)
Die Individualpsychologie versteht unter Schülerselbstverwaltung - von ihr mit den Begriffen 'Verwaltungsgemeinde' und 'Schulgemeinde' bezeichnet - weniger ein äusseres institutionalisiertes System, sondern vielmehr ein Prinzip der Gestaltung des Schulgeschehens, das in den Schülern gleichberechtigte und mitverantwortliche Teilnehmer sieht:"Die Schulgemeinde (sollte) nicht als mechanische und vereinsmeierische Handhabung eines veräusserlichenden Statuts (verstanden werden), sondern als die ernstliche Mitwirkung der Schüler bei allen in ihr Leben eingreifenden Angelegenheiten der Schule und damit auch als die Erfüllung der Schüler mit dem Bewusstsein der Mitverantwortlichkeit für die Arbeit der Schule und ihre Entwicklung." (Furtmüller 1930, S.73) In demselben Sinne äussert sich Birnbaum über die Zielsetzung der Schülerselbstverwaltung:"Es handelt sich uns nicht mehr darum, Gericht oder Parlament zu spielen. In der Verwaltungsgemeinschaft soll der Schüler lernen, inmitten der anderen seine eigene Persönlichkeit zu

wahren, aber auch die Ansprüche der anderen zu achten." (Birnbaum 1932, S.179)

So steht in der Individualpsychologie auch beim Problemkreis der Selbstverwaltung und Mitbestimmung die Förderung der Mitmenschlichkeit und des Gemeinschaftsgefühls der Kinder im Vordergrund. Gerade dem schwererziehbaren Kind ist mit einem formalisierten System der Selbstverwaltung allein nicht geholfen, weil es oft gar nicht den Antrieb hat mitzuarbeiten, sondern vielmehr durch seinen Mangel an mitmenschlicher Verbundenheit dazu neigt, das System empfindlich zu stören, ja funktionsunfähig zu machen, um auf diese unbeholfene, unkooperative Art Beobachtung zu finden. Wirkliche Abhilfe kann hier nur durch den therapeutischen Eingriff von Lehrer und Psychologe geschaffen werden, die dabei aber entscheidend von der Klassengemeinschaft unterstützt werden können.

Deshalb legt die Individualpsychologie das eigentliche Gewicht vielmehr auf die psychologische Führung der Klassengemeinschaft als auf die Selbstverwaltung. (Spiel 1951, S.156; Spiel 1952, S.3o)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Individualpsychologie eine Förderung kooperativen Verhaltens vor allem von einer tiefenpsychologisch fundierten Haltung und Einstellung des Lehrers den Schülern gegenüber erhofft und sich weniger von äusserlichen methodisch-institutionellen Reformen des Schulgeschehens verspricht, die immer an mangelndem psychologischen Verständnis und Können bei Lehrer und Schülern zu scheitern drohen und dann zu inhaltsleeren äusseren Formen erstarren.

3.9.7. Problematik der autoritären Erziehung

In der Sicht der Individualpsychologie behindern all jene Faktoren das Entstehen von Kooperation, die im Menschen ein Gefühl der Ungleichheit, der Unter- oder Ueberlegenheit, des Oben oder Unten gegenüber den anderen Teilnehmern der jeweiligen Gemeinschaft erzeugen. Besonders in der Erziehungssituation in Familie und Schule bewirkt das Bestehen von Ungleichheit, dass kooperatives Verhalten weder entstehen noch eingeübt werden kann. Deshalb schreibt Bellot, dass "der grösste Schaden

in der Erziehung durch die Ungleichheit entsteht."(Bellot 1926, S. 32) Hauptsächlicher Ansatzpunkt für die Entstehung des Gefühls der Ungleichheit beim Kinde ist dabei für die Individualpsychologie jene Haltung des Erziehers, die sie als 'autoritär' kennzeichnet.

Wenn ich hier die Begriffe 'autoritär' und 'antiautoritär' verwende, so bin ich mir bewusst, dass diese äusserst problematisch sind, da sie in neuerern pädagogischen Diskussionen eine grosse Rolle spielten und dabei oft als Schlagworte missbraucht wurden, wobei jeder die Begriffe wieder anders versteht und verwendet. Da sie jedoch einen zentralen Punkt des Erziehungsgeschehens umschreiben, lässt sich kaum ein Ersatz dafür finden. Um Missverständnisse und Fehlinterpretationen möglichst auszuschliessen, möchte ich kurz skizzieren, was im individualpsychologischen Sinne unter 'autoritär' zu verstehen ist: Gemeint sind damit alle jene Verhaltensweisen, Aeusserungen und Reaktionen eines Menschen, die nicht vom Prinzip der Gleichwertigkeit ausgehen, sondern von einer realen oder fiktiven Ueberlegenheit - sei sie intellektueller oder körperlicher Art oder aufgrund institutionalisierter Gegebenheiten -, und so beim andern Unterlegenheitsgefühle oder Angst auslösen. Nicht-autoritär - oder antiautoritär, wobei Adler diesen Begriff nicht verwendet - wäre eine Form des Umgangs zu nennen, die von der Gleichwertigkeit ausgeht. Dabei genügt es nicht, eigenes autoritäres Verhalten zu vermeiden, sondern es beinhaltet auch, gewalttätiges Verhalten anderer nicht zuzulassen oder gutzuheissen. Auf die Schule übertragen hiesse das auch, nicht zuzulassen, dass ein Kind die ganze Gemeinschaft am Erreichen ihrer gemeinsamen Zielsetzung hindert oder dass Kinder untereinander gewalttätiges Verhalten an den Tag legen.

Dabei wird man natürlich stets mitberücksichtigen müssen, dass sich diese Begriffe letzlich nicht nur vom phänomenologischen Aspekt des Verhaltens her verstehen lassen, sondern auch von der Intention und Wirkung her betrachtet werden müssen: Steht im Vordergrund das Durchsetzen des persönlichen Anliegens des Lehrers oder aber dient das Verhalten dem Zwecke der Förderung der ganzen Gemeinschaft. Unter diesem Aspekt sind auch die individualpsychologischen Gedankengänge hinsichtlich der Auswirkungen,

die autoritäres Verhalten des Lehrers auf die Gefühlssituation und kooperatives Verhalten der Schüler hat, zu sehen.
Adler geht dabei von der von ihm gewonnenen Erkenntnis aus, dass der Mensch aufgrund seiner Beschaffenheit, die sich im Laufe des evolutionären Prozesses herausgebildet hat, Unterordnung und Zwang nicht ohne seelische Schäden ertragen kann. Seiner Ansicht nach hat das Prinzip von Unter- und Ueberordnung "alle Beziehungen der Menschen vergiftet und zerstört." Denn es gibt "keine Menschenseele, die die Unterordnung glatt verträgt." (Adler 1966, S.225f.)
Dies gilt laut Adler für alle Beziehungen von Menschen untereinander, in einem viel stärkeren Masse aber noch für den Erziehungsprozess: "Es ist unmöglich, dem Kind ohne nachteilige Folgen für seine seelische Entwicklung eine Autorität aufzuzwingen." (Adler 1966, S. 248) Eine wirklich erfolgreiche erzieherische Einflussnahme auf das Kind ist nur möglich, wenn das Kind diese Einwirkung selber bejaht und wünscht, das heisst, wenn diese auf dem Boden des menschlichen Zusammengehörigkeits-, des Gemeinschaftsgefühls beruht. Befehle erweisen sich deshalb in einer individualpsychologischen Analyse als unwirksam, ja schädlich, weil das Kind sich dann gegen die erzieherische Beeinflussung, derer es ja lebensnotwendig bedarf, zu wehren beginnt.
Eine autoritäre Haltung gegenüber dem Kinde vergrössert dessen Minderwertigkeitsgefühl: "Die betonte Autorität des Erwachsenen lässt dem Kinde die Distanz zwischen sich und den Erwachsenen noch viel grösser erscheinen, als sie tatsächlich ist. Das kindliche Minderwertigkeitsgefühl wird verstärkt, die Hoffnung des Kindes, sich neben der Macht zu behaupten, verringert." (Wexberg 1974, S. 197) Als Folge davon gerät das Kind in eine unerträgliche Position der Schwäche, in der es sich ständig gedrückt fühlt und so nie ein Empfinden der Gleichwertigkeit gegenüber den Erwachsenen entwickeln kann. In dieser Situation kann es seine Erzieher nicht mehr als Freunde erleben, von denen es Hilfe für sein Fortkommen und die Ueberwindung seiner Schwäche erwartet, sondern es sieht in ihnen seine Bedrücker, die es in seiner Unbeholfenheit festhalten wollen. Aus dem Gefühl eigener Unterlegenheit und Ohnmacht, und der unbewussten, aus dem

mangelhaften kindlichen Differenzierungsvermögen entstehenden Erwartung, alle Menschen würden so wie seine primären Beziehungspersonen reagieren, beginnt das Kind alle seine Mitmenschen als ihm feindlich gesinnt zu erleben. Es kann keine Freundschaft zu ihnen empfinden und so auch kein Gemeinschaftsgefühl entwikkeln. Es fühlt sich nicht wohl unter den Menschen und weil es sich durch seine Erzieher in eine Position der Schwäche gedrückt fühlt, beginnt es sich dagegen zu wehren und mit diesen den Kampf aufzunehmen. Sein Ziel wird es, selbst einmal eine Position der Stärke und Macht gegenüber seinen Mitmenschen einnehmen zu können, auch oben und stark zu sein. (Adler 1966, S. 156) So ist die Beziehung zu allen Mitmenschen verdorben, weil sie immer vom Kampf, vom Prinzip des Oben und Unten geprägt ist. In der Auseinandersetzung mit seinen als stark und übermächtig erlebten Erziehern können sich beim Kind die vielfältigsten Verhaltensmuster herausbilden, um mit dieser Situation fertig zu werden. Sie alle lassen sich aber im Prinzip zwei Grundtendenzen zuordnen: Entweder anerkennt das Kind bedingungslos, dass der Erzieher stärker als es ist und deshalb Macht über es ausüben kann. Dann nimmt das Kind eine Haltung des blinden Gehorsams und der Heuchelei ein. Oder das Kind bekämpft die übermächtige Position des Erziehers und verlegt sich auf Kampf und Trotz. (Wexberg 1925, S. 42; Lazarsfeld 1929, S. 294) Sowohl das brave als auch das oppositionelle Kind ist tief vom Prinzip der Autorität, vom Oben und Unten geprägt und ist unfähig, eine Beziehung von gleich zu gleich aufnehmen und empfinden zu können.

Dem Umstand, dass viele Kinder durch die heute übliche Erziehung in der Familie vom Autoritätsprinzip geprägt sind, muss der Lehrer in der Schule Rechnung tragen. Eine autoritäre Haltung des Lehrers hat in der Schule ebenso schädliche Auswirkungen wie diejenige der Eltern in der Familie. (Adler 1966, S. 248) Auch hier erzeugt Autorität bei den Schülern einerseits Bravheit und blinden Gehorsam, andererseits immer aber auch Gegendruck und Widerstand. Die Kinder werden dadurch auf ihre Minderwertigkeitsgefühle zurückgeworfen, entmutigt und bedrückt; sie erleben die Schulsituation als ebenso einengend wie die Familie, die Schule verpasst so die Chance, die Kinder wirklich

für die Schule zu gewinnen. Zwischen Lehrer und Schülern kann kein wirkliches Vertrauensverhältnis als tragfähige Grundlage für eine fruchtbare erzieherische Beeinflussung entstehen. Auch hier besteht deshalb die Gefahr, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung die Form eines Kampfes annimmt, der eine gedeihliche Zusammenarbeit verunmöglicht. Einzige Abhilfe kann hier sein, dass der Lehrer dem Schüler das Gefühl der Gleichwertigkeit vermitteln kann, denn wenn der Schüler sich nicht unten fühlt, kämpft er auch nicht mit dem Lehrer. (Seelmann 1927, S. 173)
Dazu schreibt Bellot: (Dann)"fehlt der Grund zur Protesteinstellung, der Lehrer kennt nur Gleichberechtigung, auch im Verhältnis zu seinen Schülern. Menschen sind beieinander, nicht Erwachsene mit überlegenen Kräften und Kinder, die sich ihrer Schwäche wegen fügen müssen, denn so empfindet es ein Kind. Die Kinder haben es nicht nötig, eine Ueberlegenheit über den Lehrer beweisen zu wollen, da sie sich ihm gegenüber ja nicht 'unten' fühlen." (Bellot 1926, S. 41f.)
Die real bestehende Distanz an Wissen und Können zwischen ihnen wird dagegen durch autoritäres Verhalten des Lehrers im Gefühl der Kinder noch entscheidend vergrössert; im Schüler entsteht so das Gefühl, dass nur der Lehrer wirklich Bescheid weiss und dass nur sein Urteil entscheidend ist. So gibt er auf seine eigene Meinung und vor allem auch auf diejenige seiner Mitschüler nichts, weil er immer wieder die Erfahrung gemacht hat, dass sowieso nur gilt, was der Lehrer sagt.
Die Ausrichtung auf den Lehrer führt zu einer fehlgeleiteten Motivation: Der Schüler lernt nicht mehr aufgrund des Wunsches, auf seine Weise zur Gemeinschaft beitragen zu können, sondern aus Angst, die Anerkennung des Lehrers zu verlieren.
(Der autoritäre Lehrer) "erzieht seine Schüler nicht zur Selbständigkeit. Sie prüfen eine Arbeit, eine Leistung nur darauf hin, ob sie ihnen auch einen ersten Platz bei dem ... Lehrer sichere. Sie denken niemals daran, ob die Arbeit für die Gemeinschaft oder zur Erreichung der Gemeinschaftsfähigkeit eine nützliche Handlung darstelle. Rivalität entsteht in der Klasse. Jeder will zunächst der Sonne leben."(Bellot 1926, S. 11)
Das Schulgeschehen wird dabei nur durch den Lehrer in Gang gehalten. Einziges Motiv zur Mitarbeit ist, es dem Lehrer recht

zu machen, nie aber, zusammen mit den andern Schülern sich etwas zu erarbeiten. Dies wird gar nicht als etwas Erstrebenswertes angesehen. Verlässt der Lehrer die Klasse, ist diese gar nicht mehr kooperationsfähig, weil den Schülern der Antrieb zur Zusammenarbeit fehlt. Sie bilden keine unter sich durch wechselseitige Beziehungen verbundene Gemeinschaft, sondern sind "atomistisch vereinzelte Individuen", die nur durch den Lehrer zur Mitarbeit motiviert werden. (Furtmüller 1930, S. 74)

Zusätzlich wird jede Zusammenarbeit unter den Schülern noch dadurch erschwert, dass eine autoritär gestaltete Lehrer-Schüler-Beziehung notwendigerweise Zwietracht unter den Schülern hervorrufen muss. Die Autorität teilt die Klasse in solche, die sich mit Bravheit und Unterordnung auf die Situation einstellen, und solche, die mit Trotz und Widerstand reagieren. Die dem autoritären Lehrer emotional naheliegende Bevorzugung braver Schüler verunmöglicht Solidarität und Kooperation, denn die Braven befürchten, vom Lehrer ebenso abgelehnt und missachtet zu werden wie die Oppositionellen, wenn sie sich mit diesen zusammentun. Beim Oppositionellen aber legt die unweigerlich entstehende Eifersucht den Wunsch nach Kooperation lahm.(Lazarsfeld 1929, S. 23)

Das Prinzip des Oben und Unten überträgt sich vom autoritären Lehrer-Schüler-Verhältnis auch in die Beziehungen der Schüler untereinander. Das Bestreben der einzelnen Schüler zielt nicht mehr auf gegenseitige Hilfe, sondern darauf, besser als die andern dazustehen und sich über sie zu erheben, über sie Einfluss ausüben zu können. (Bellot 1926, S. 30)

Einziger Ansatzpunkt einer irritierten Form der 'Solidarität' in einer autoritär geführten Klasse ist der Zusammenschluss der Schüler gegen den Lehrer, den sie nicht mögen und der ihr Vertrauen nicht hat gewinnen können. Falls jedoch einmal dieser Punkt erreicht ist, ist ein fruchtbares Arbeiten in der Klasse nicht mehr möglich. (Dreikurs 1963, S. 20)

Aufgrund der hier dargelegten Ueberlegungen gelangen die Individualpsychologen zum Schluss, dass wirkliche Kooperation nur dort möglich ist, wo keine Autorität herrscht. (Adler 1958,S.141) Dies wird gerade im Hinblick darauf betont, dass viele Kinder zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts bereits entscheidend durch

das Erlebnis eines autoritären Umgangs geprägt sind und kaum auf die Zusammenarbeit mit ihren Klassenkameraden vorbereitet sind. Diese Kinder kennen nur den Gehorsam und eine freie Zusammenarbeit von Gleichen ist ihnen fremd. Nimmt der Lehrer solchen Kindern gegenüber eine autoritäre Haltung ein, ist dem Aufkommen jeglichen kooperativen Verhaltens ein entscheidender Riegel geschoben. Hier kann nur eine Haltung des Lehrers einen Umschwung bringen, die dem autoritär geprägten Charakter der Kinder bewusst Rechnung trägt. Eine Neuorientierung im Verhalten der Kinder wird nur möglich sein, wenn es dem Lehrer gelingt, sie zu ermutigen, sie aus ihrer Bedrückung zu heben, zum Freund der Schüler zu werden. (Lazarsfeld 1929, S. 209)

Auffallend ist die Tatsache, dass sich die Individualpsychologie sehr ausführlich mit der Problematik des 'autoritären' Lehrers befasste, jedoch kaum je die Auswirkungen einer Laisser-faire-Pädagogik untersuchte. Die individualpsychologische Einstellung zu einer derartigen erzieherischen Haltung, bei der der Lehrer im Vertrauen auf die sich selbstvollziehende Entwicklung bewusst darauf verzichtet, das Schulgeschehen zu lenken, sondern sich möglichst zurückhält, lässt sich nur indirekt erschliessen: Abgesehen davon, dass auch hier mitberücksichtigt werden muss, dass die Schüler bereits mit den unterschiedlichsten Haltungen zur Schule kommen und auf individuelle Art auf die Schulsituation reagieren, weist die Individualpsychologie immer wieder darauf hin, dass das gesunde Kind wohl die Bereitschaft zu lernen mitbringt, dabei aber stets auf die Unterstützung und Hilfe seiner Mitmenschen - ob Eltern oder Lehrer - angewiesen ist. Daher wird auch das aktive Eingreifen und Helfen des Lehrers als notwendige Voraussetzung eines erfolgreichen Schulbetriebes angesehen. Die Laisser-faire-Haltung - in neueren pädagogischen Diskussionen auch oft als 'antiautoritär' bezeichnet wird - allerdings von der Individualpsychologie nie genauer untersucht. Dies ist sicher darauf zurückzuführen, dass diese Problematik zur Zeit Adlers lange nicht so aktuell war wie heute. Bestätigt wird diese Vermutung auch dadurch, dass einzig Dreikurs (1963; 1973) sich in seinen Veröffentlichungen ausführlicher mit diesem Fragenkomplex auseinandergesetzt hat - er ist ja der einzige individualpsychologische Schulpädagoge, der in neuerer Zeit noch publiziert hat. Leider geschieht dies - wie oft bei ihm - in

einer eher oberflächlichen Art, sodass ich hier davon absehen möchte, seine Ansichten genauer zu referieren.
Dagegen soll im weiteren das "Opportunitätsprinzip mit Lohn und Strafe" (Lazarsfeld 1929, S. 22) genauer beleuchtet werden, das nach individualpsychologischer Auffassung in engem Zusammenhang mit dem Problem der Autorität steht.

3.9.8. Strafe und Lob

Wie jede Frage betrachtet die Individualpsychologie auch das Problem der Strafe vom tiefenpsychologischen Standpunkt aus: Das Kind handelt aus unbewussten Gefühlen asozial, es 'will' sich nicht so verhalten, sondern es wird durch seine Gefühlslage dazu getrieben. Adler weist deshalb darauf hin, dass man sich diesen Umstand vergegenwärtigen müsse, wenn man an die Frage der Strafe herantreten wolle. (Adler 1973b, S.91)
Die Haltung des Lehrers sollte deshalb primär keine strafende, sondern eine verstehende und helfende sein. Er sollte versuchen, die Ursachen für abweichendes Verhalten im Gefühlsleben des Kindes ausfindig zu machen: Ein Versuch, auf das kindliche Verhalten Einfluss zu nehmen, der nicht vom Verständnis der kindlichen Motive geleitet ist, läuft immer Gefahr, dem Kinde Unrecht zu tun. Die Individualpsychologie ist daher auch der Ueberzeugung, dass eine Strafe das Kind nicht bessern kann - es handelt ja aufgrund unbewusster Motive, die auf diesem Wege einer Aenderung nicht zugänglich sind. (Adler 1974, S. 26)
Im Gegenteil wirkt eine Strafe oft kontraproduktiv, denn geht man davon aus, dass asoziales Verhalten des Kindes aus mangelndem Gemeinschaftsgefühl resultiert und dass dieser Mangel seine Ursache in einem vergrösserten Schwächegefühl des Kindes hat, so muss jede Strafe das Schwächegefühl des Kindes nur noch mehr vertiefen, weil sie es schmerzlich an seine Machtlosigkeit und Kleinheit gegenüber dem Erzieher erinnert. So kann eine Strafe ungemeinschaftliches Verhalten nie wirklich beheben, sondern höchstens unterdrücken, dessen eigentliche Ursache aber wird noch verstärkt. (Bellot 1926, S. 29; Wexberg 1974, S. 294)
Künkel schreibt deshalb: "Wer straft, erzeugt Druck. Druck erzeugt Gegendruck. Darum vermehrt die Strafe das Uebel, das sie beseitigen wollte. ... Sie verstärkt also ihre eigene Ursache

und stellt zwischen dem Strafenden und dem Bestraften einen Teufelskreis her: ich bestrafe den Zögling wegen seines Egoismus, die Strafe macht ihn noch egoistischer, das macht noch grössere Strafe nötig, und der Egoismus steigt noch höher." (Künkel 1926, S. 63) Selbst wenn sich das Kind oberflächlich gesehen einstellt und sich dem Lehrer fügt, entsteht durch Strafen Trotz und Widerstand beim Kind. Beim braven Kind wird dieser eher die Form eines unbewussten Grolls annehmen, beim Schüler mit eher oppositionellen Haltungen kann unter Umständen ein verhängnisvoller Machtkampf zwischen Lehrer und Kind resultieren. (Simon 1950, S.171)

So gesehen nimmt die Strafe dem Lehrer die Möglichkeit zur wirklichen Besserung des Verhaltens des Kindes. Das Prinzip der Strafe verhindert die Entstehung des erzieherisch unentbehrlichen Vertrauensverhältnisses zwischen Kind und Lehrer. (Bellot 1926, S. 30)Das Kind sieht nicht den Freund in ihm, sondern erlebt ihn als feindlich. Sein ganzes Bestreben ist dann nurmehr, der ständig drohenden Strafe auszuweichen oder sie zu vermeiden. Dieses völlig auf die Autorität ausgerichtete Verhalten verunmöglicht dem Kind aber auch, sich in gemeinschaftlicher Art zu seinen Kameraden in Beziehung zu setzen. (Adler 1974, S. 116) So wird die Strafe als eine Symptombehandlung gesehen, die die tieferen Ursachen asozialen Handelns - Minderwertigkeitsgefühl und Entmutigung - nicht sieht, diese aber oft ungewollt verstärkt. (Spiel 1947, S. 214)

An die Stelle der Strafe möchte die Individualpsychologie eine gezielte therapeutische Behandlung der tieferen Ursachen asozialen Verhaltens setzen. Nur die im psychologisch geführten Gespräch erzielte Einsicht des Kindes, dass sein Lebensstil fehlerhaft ist, kann seine tendenziöse Apperzeption aufheben und es zu einer wirklich tiefgehenden Aenderung seines Verhaltens bewegen. (Spiel 1954, S. 63) Dem Kind diese Einsicht zu vermitteln, stellt allerdings hohe Anforderungen an das Geschick des Erziehers, die Einblick in die seelischen Reaktionsweisen des Kindes voraussetzen: Nur dem Lehrer, der aufgrund seines Einfühlungsvermögens in der Lage ist, die Motive des Kindes richtig zu erkennen, wird es auch gelingen, die richtige Sprache zu finden, um sich dem Kind verständlich zu machen und ihm zur obengenannten

Einsicht zu verhelfen.
Dieser Einsicht kann auch förderlich sein, was gewisse Individualpsychologen als 'natürliche Strafe' bezeichnen und was Bellot als "die natürliche Folge einer fehlerhaften gemeinschaftsschädlichen Tat" versteht. (Bellot 1926, S. 32)Gemeint ist damit, dass das Kind durch die Situation und nicht durch Eingreifen des Lehrers damit konfrontiert wird, dass asoziale Handlungen seinem Wunsche nach Anerkennung durch seine Mitmenschen immer hinderlich sein werden. Voraussetzung und Hilfe bei diesem Prozess bildet das Verhalten der Klassengemeinschaft, welche der Lehrer durch Vorbild und Gespräch dazu führen sollte, dem ungemeinschaftlichen Kind einerseits zu spüren zu geben, dass die Gemeinschaft es gerne aufnehmen möchte, dass es sich aber andererseits durch seine Haltung selber Hindernisse in den Weg legt. (Spiel 1947, S. 218)
Diese Rolle der Klasse als Miterzieher und als Gemeinschaft, die es dem ungemeinschaftlichen Kinde ermöglicht, sich einzugliedern und sich aufgehoben zu fühlen, ist aber nur zu verwirklichen, wenn die Schüler sehen, dass der Lehrer dem Prinzip der Strafe entsagt hat. Simon beschreibt die Gefühlsmechanismen, die andernfalls ins Spielen kommen und die eine in diesem stützenden Sinne kooperative Haltung verunmöglichen: "Schadenfreude und innere Solidarität mit dem Gestraften, Heuchelei und Mitgefühl, Pharisäertum und gemeinsame, unterdrückte Wut auf den strafenden Lehrer - dieses Durcheinander und Gegeneinander von Gefühlen, das jede Klassengemeinschaft zerstört, ist notwendig mit der Bestrafung in der Klasse verbunden." (Simon 195o, S. 168)
In einem ähnlichen Lichte sieht die Individualpsychologie auch das Problem des Lobes und der Belohnung. Im Unterschied zur Skinnerschen Lernpsychologie, die das Prinzip der Strafe auch ablehnt, und statt dessen im Lob, in der positiven Verstärkung, eine entscheidend lernmotivierende Erzieherhaltung sieht, befürwortet die Individualpsychologie nicht jedes positiv verstärkende Verhalten. Sie nimmt hier eine Differenzierung zwischen Lob und Belohnung, die abgelehnt werden, und Ermutigung, die befürwortet wird, vor:"Eine Belohnung kann nur dann im Sinne einer Ermutigung wirken, wenn sie unpersönlich, als sachlicher Erfolg eines richtigen Verhaltens aufgefasst wird. Das aber kann nie

geschehen, wenn bei dem zu Belohnenden schon ein einigermassen erhebliches Minderwertigkeitsgefühl besteht. In letzterem Falle wird die Belohnung nur den persönlichen Ehrgeiz nähren und das Kind dazu verleiten, seine bisher sachlichen Leistungen nunmehr in den Dienst des persönlichen Geltungsbedürfnisses zu stellen." (Künkel 1926, S. 63) Der Unterschied zwischen Lob und Ermutigung wäre demzufolge, dass ersteres auf die Person des Schülers bezogen ist und in diesem das Gefühl hervorruft, vom Lehrer als Person nun besser angesehen zu sein, weil er eine gute Leistung vollbracht hat, während eine Ermutigung im Schüler das "Wachstumserlebnis" (Simon 1950, S. 155) bestätigen und in ihm das Gefühl wachrufen soll, dass der Lehrer sich darüber freut, dass er sich wieder eine Fähigkeit mehr erworben hat. Die Anerkennung und Wertschätzung des Schülers als Mensch sollte aber in keinem Falle von seinen schulischen Leistungen abhängig gemacht werden - die Ermutigung soll weniger die Anerkennung des Lehrers zum Ausdruck bringen, sondern im Schüler das Bewusstsein seiner eigenen Fähigkeiten stärken. Diese Form der Unterstützung ist nicht abhängig von den Leistungen des Schülers, sondern beruht auf der Einstellung des Lehrers, auf seinem Wissen, dass jeder Schüler lernen kann. Dieses Bewusstsein im Schüler zu wecken, heisst ihn ermutigen.

Demgegnüber beinhaltet das auf die Person gerichtete Lob oder die Belohnung mannigfaltige Gefahren für die psychische Entwicklung des Kindes: Das Lob weckt im Kinde den Ehrgeiz, es möchte immer mehr davon erhalten, wird eifersüchtig, wenn auch andere gelobt werden und sieht im erhaltenen Lob ein Mittel, sich über die anderen Kinder erheben zu können. (Spiel 1947, S. 40) Das Kind arbeitet in der Folge nur noch auf das Lob hin, es hat keine unmittelbare Freude an der Arbeit und am Mittun in der Gemeinschaft mehr, es glaubt auch an sein Recht auf Belohnung und fühlt sich ungerecht behandelt, wenn diese einmal ausbleibt. Gleichzeitig verspürt das Kind grosse Angst vor dem Versagen, weil es vermeint, dann der Zuneigung und Anerkennung des Erziehers verlustig zu gehen. (Lazarsfeld 1929, S. 19; Dreikurs 1973, S. 84) Als besonders schwerwiegend erachtet die Individualpsychologie jedoch die Wirkung des Lobes eines einzelnen auf die Klasse als Gemeinschaft: Das für einzelne Schüler ausgesprochene Lob trägt im Gegensatz zur Ermutigung, die sich an alle Schüler

richtet und in ihnen das Gefühl hervorruft, dass sie auf dem Wege sind, die bestehende Distanz zwischen sich und dem Erzieher zu beseitigen, immer Ungleichheit und ständigen Vergleich unter die Schüler. (Simon 1927, S. 55) Lob für einen guten Schüler wirkt für die schwächeren oft entmutigend, weil es nicht auf dem Hintergrund ausgesprochen wird, dass alle bei genügendem Training dieselben Leistungen auch erreichen könnten, sondern bei den anderen oft das Gefühl hervorruft, es dem speziell hervorgehobenen nie gleichtun zu können. (Bellot 1926, S. 42)
Entscheiden ist bei all dem allerdings weniger die äussere Form als vielmehr das zugrundeliegende Prinzip: Es sollen weder gute Leistungen vorwiegend guter Schüler noch die Bemühungen der Schwächeren speziell hervorgehoben werden, sondern es geht darum, alle Leistungen der Schüler zu respektieren und jedem das Gefühl zu geben, es den andern gleichtun zu können. So werden Schwächere durch Hervorheben besonders guter Leistungen entmutigt, demgegenüber wird das Betonen besonderen Arbeitseinsatzes der Schwächeren bei andern Schülern das Gefühl auslösen, ihre Leistung werde als selbstverständlich und weniger bedeutungsvoll gesehen. Die Folge ist oft ein grosses Misstrauen dem Lehrer gegenüber, da die Schüler sich ungleich behandelt fühlen. So hat das Prinzip des Lobes zur Folge, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler empfindlich gestört werden kann, da die Schüler sich gegenseitig als Konkurrenten im Kampf um Lob erleben und so ein gemeinschaftliches Erleben entscheidend erschwert wird. (Adler 1958, S. 142)
So behindern Lob und Strafe in der Sicht der Individualpsychologie das Entstehen kooperativen Verhaltens in der Schule entscheidens, weil sie den Keim für Ungleichheitsgefühle zwischen die Schüler tragen, wohingegen Solidarität und Zusammengehörigkeitsgefühl nur auf dem Boden der Gleichwertigkeit wachsen können. (Simon 1927, S. 57) Da in der Sicht der Individualpsychologie die meisten Schüler aus der Familienerziehung ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl mitbringen, wiegt es umso schwerer, wenn dieses in der Schule durch eine Atmosphäre der Ungleichheit noch vertieft wird, weil so auch ihr Ueberlegenheits- und Machtstreben verstärkt wird. So resultieren aus dieser Situation auch Gefühle von Rivalität und Wettkampf.

3.9.9. Rivalität, Eifersucht und Ehrgeiz

In der Sicht der Individualpsychologie sind Rivalitätsgefühle, Eifersucht und Ehrgeiz Erscheinungen, die im Charakter eines Menschen immer zusammen auftreten. (Adler 1966, S. 170ff.) Wie bei allen charakterlichen Fehlhaltungen, liegt auch hier die Ursache dieser Gefühle in einer unsachgemässen Erziehung, die das Gemeinschaftsgefühl im Kinde nicht fördert, sondern durch Unkenntnis Minderwertigkeitsgefühle und ein kompensatorisches Ueberlegenheitsstreben hervorruft. Wird diese Tendenz im Charakter des Kindes durch den Wettstreit unter den Geschwistern, der das Kind zum ständigen Vergleichen und Messen anhält, weitergefördert, so dass Eifersucht und Wettkampf zu dominierenden Charakterhaltungen werden, trainiert das Kind ständige Rivalität mit den Mitmenschen; es beginnt, alle Beziehungen verstärkt unter dem Aspekt des Oben und Unten zu betrachten. (Dreikurs 1970, S. 49) Oft erfahren diese Gefühle im späteren Leben durch die allgemeine gesellschaftliche Situation, die in vielen Punkten durch ständigen Wettkampf der Menschen untereinander gekennzeichnet ist, eine weitere Verfestigung.
Auf diese Weise erwirbt sich das Kind einen - wie Adler es nennt - 'eitlen' Charakter, der dadurch gekennzeichnet ist, dass es seine Mitmenschen nicht fördern und nicht mit ihnen zusammenarbeiten kann; es sieht in ihnen immer seine Konkurrenten und befindet sich deshalb immer in einer Kampfstellung ihnen gegenüber. Der eitle Mensch ist ständig darauf zugespitzt, eigene Erfolge zu erzielen und lebt in ständiger Angst vor einer möglichen Niederlage. Er ist nicht eingebettet in die Gemeinschaft und leidet unter grosser Empfindlichkeit, da er immer um sein Prestige fürchtet. (Bellot 1926, S. 46) Er ist getrieben von seinem ständigen Ueberlegenheitsstreben und läuft immer Gefahr, bei einer vermeintlichen oder tatsächlichen Niederlage auf dem Boden der Gemeinschaft zusammenzubrechen, weil er vermeint, das sich selbst gesteckte Ziel des Lebens nicht mehr erreichen zu können. So steht das ehrgeizige Kind unter ständigem Druck und grosser Nervosität. (Wexberg 1974, S. 206) Es leidet seinen Mitschülern gegenüber unter ständigen Gefühlen von Neid, Missgunst und Eifersucht und kann sich so in der Gemeinschaft nie

wohlfühlen. Jeder Erzieher sollte alles daran setzen, das Kind von diesem Druck zu entlasten, ihn zu mildern, indem er versucht, im Kind ein Gefühl der Verbundenheit zu seinen Mitschülern zu wecken, es anleitet und ermutigt, sich seinen Kameraden auf einer Ebene der Gleichheit anzuschliessen. Gerade dem Lehrer bieten sich - sofern er informiert ist - vielfältige Möglichkeiten, die ehrgeizige Disposition der Kinder aufgrund seiner Beobachtungen im sozialen Umfeld der Klasse frühzeitig zu erkennen und durch die Förderung kooperativen Verhaltens zu mildern. (Adler 1958, S. 163)
Erkennt der Lehrer jedoch diese Aufgabe nicht bewusst, ist die Gefahr gross, dass er durch seine erzieherische Haltung den Ehrgeiz der Schüler noch fördert. Insbesondere der autoritäre, lobende und strafende Lehrer im oben beschriebenen Sinne, kann durch seine Haltung ein "Aufpeitschen der gefährlichsten Kräfte im Menschen" erzielen. (Simon 1929, S. 294) Dann möchte jeder Schüler beim Lehrer möglichst gut dastehen, sein Ueberlegenheitsstreben wird täglich neu angestachelt und einziges Ziel des Schüler wird sodann oft ein erhöhter Platz in der Gemeinschaft. (Bellot 1926, S. 11ff.) Jeder Mitschüler wird nunmehr zum Konkurrenten, den es möglichst zu übertreffen gilt - ein allumfassender Wettkampf unter den Schülern setzt ein. In dieser Atmosphäre ist ein gegenseitiges Sich-Helfen und Sich-Gelten-Lassen nicht mehr möglich: Hilfe kostet Zeit und vermindert die eigenen Aussichten, den ersten Platz zu erreichen, das Motiv ist nurmehr Uebertreffen, aber nicht mehr Helfen. (Adler 1958, S. 163) Resultat ist, dass die Schüler sich gegenseitig nicht mehr verbunden fühlen, sondern ständige Feindschaft und durch Neid und Missgunst provozierte Konflikte entstehen, deren Endergebnis die Isolation aller Schüler ist. (Wexberg 1974, S. 206)
Das Argument, der Wettkampf bilde unter den Schülern eine entscheidende Lernmotivation und habe ein höheres Leistungsniveau zur Folge, hält die Individualpsychologie für nicht stichhaltig: In der Atmosphäre andauernder Rivalität unter den Schülern haben meist nur wenige Erfolge, während die meisten resignieren und aufgeben, weil sie für sich keine Möglichkeit mehr sehen, auch an die Spitze vorzudringen. Es entsteht eine

verheerende Zweiteilung der Klasse in "Sieger und Besiegte, Hoffende und Niemehrhoffende" (Lazarsfeld 1929, S. 191), deren Ergebnis jegliche Kooperation unter den Schülern verunmöglichen wird. Dabei sieht die Individualpsychologie unter diesen Umständen nicht nur für die schwächeren Schüler, die leistungsmässig zurückbleiben und wenig vom Unterricht profitieren können, grosse Gefahren, sondern auch und gerade für den guten Schüler, der zwar oft leistungsmässig sehr gut vorankommt, aber dennoch unter ständigem Druck steht: Auch er leidet unter grosser Nervosität, erlebt er doch täglich mit, wie die Schwächeren behandelt werden. Seine grosse Angst ist, selbst eines Tages zu versagen und dann zu den Schwachen abrutschen zu können. Oft ist seine Angst davor so gross, dass er bei einem wirklich eintretenden Misserfolg völlig zusammenbricht. (Simon 1929, S. 317f.) Auch der gute Schüer kann deshalb in einer Atmosphäre des Wettkampfs nicht wirklich ruhig leben, auch er fühlt sich auf unsicherem Boden und ist sich seiner Zugehörigkeit zur Gemeinschaft nie sicher.

Durch die ständig herrschende und alle mitmenschlichen Beziehungen prägende und vergiftende Eifersucht und Konkurrenz erleidet nicht nur das Gemeinschaftsgefühl der Kinder grossen Schaden und wird kooperatives Verhalten entscheidend behindert, sondern auch das Hauptziel der erzieherischen Bemühungen ist in Frage gestellt. Um diesen Gefahren zu begegnen, sieht sich der Lehrer auch hier vor die Aufgabe gestellt, jede Autoritätsstellung zu meiden (Bellot 1926, S. 50) und gezielt in der bisher beschriebenden Weise Gemeinschaftsgefühl, Mitmenschlichkeit und Kooperation bei seinen Schülern zu fördern.

Als besonders wichtig erscheint dabei der Versuch, gerade den ehrgeizigen guten Schüler dazu anzuhalten, den Schwachen zu helfen, auch den Anschluss ans Klassenniveau wieder zu finden. (Adler 1966, S. 185) An die Stelle des gegenseitigen Kampfes in der Schulklasse tritt dann das gemeinsame Anliegen, jedem das Mitkommen zu ermöglichen. Keiner muss befürchten unterzugehen und zurückgelassen zu werden, im Gegenteil macht jeder Schüler immer wieder das Erlebnis, dass es wichtiges Anliegen des Lehrers ist, dass alle gemeinsam weiterkommen. Erst als Folge dieses Bewusstseins kann eine entscheidende Beruhigung der ganzen Klasse eintreten, weil der entscheidende Anlass für

die Nervosität - die gegenseitige Rivalität und die Angst vor dem Versagen - wegfallen. So gelangt die Individualpsychologie zur Ansicht, dass eine Klasse ohne gegenseitige Rivalität und Wettkampf besser, effektiver und ruhiger arbeiten kann, da durch die gegenseitige Hilfe und die Gewissheit, nicht fallengelassen zu werden, die Angst vor dem Versagen und dadurch die Nervosität der Schüler entscheidend abnehmen. (Dreikurs 1971, S. 177)

3.9.10. Die Auswirkungen von Prüfungs-, Noten- und Repetitionssystem

Die Individualpsychologie sieht auch in der heutigen Gestaltung der Schule, vor allem in der Rolle, die ihr von der Gesellschaft als Leistungsschule zugewiesen wird, Hindernisse für die Kooperation erwachsen: Der Charakter der heutigen Schule wird entscheidend durch Prüfungen, Noten und Repetition der Schwachen geprägt. Wie etwa Furtmüller ausführt, liegt das eigentliche Problem dabei nicht so sehr in schulinternen Vorgängen als im Auftrag der Gesellschaft an die Schule: "Nicht die Schule als solche ist es, die diese Zustände schafft, sondern die Rolle, die ihr von der Gesellschaft zugewiesen wird. Unsere Schule ist ja erst in zweiter Linie Erziehungs- und Lehranstalt; in erster Linie ist sie ein Institut zur Erwerbung von Berechtigungen." (Adler 1973c, S. 351) Furtmüller sieht also als prägendes Element der heutigen Schule die Tatsache, dass sie mittels ihres Selektionssystems festlegt, welche beruflichen Möglichkeiten ein Kind im späteren Leben haben wird. Nach Auffassung der Individualpsychologie hat dies weitreichende Konsequenzen auf Sicht und Erleben der Schule bei Lehrern, Schülern und Eltern.

Da die Noten in diesem System so entscheidenden Einfluss auf den Schul- und damit gleichzeitig den Lebenserfolg eines Kindes haben, nimmt die Notengebung im Gefühl der Schüler einen überdimensionalen Platz im Schulgeschehen ein. Oft wird der ganze Charakter der Schule davon dominiert. Das Kind fühlt sich unter ständigem Druck und ist immer darauf ausgerichtet, gute Noten zu erzielen. Die Bedrohung, die von einer schlechten Note aus-

geht, ist sehr real und kann das Kind in seiner ganzen weiteren Entwicklung entscheidend beeinflussen. Der im Charakter vieler Kinder durch die familiäre Erziehung gelegte Ehrgeiz, erhält im verständlichen Bestreben, möglichst gute Noten zu erzielen, ständige Nahrung. Entscheidendes Lernmotiv für das Kind wird so sehr schnell nur noch die gute Note, nicht aber das Bedürfnis, weiterzukommen und Fortschritte zu machen. (Bellot 1926, 40ff.) Ausserdem weiss der Schüler genau, dass nicht jeder eine gute Note machen kann, sondern es bei jedem Bewertungssystem ute und chlechte geben muss, wodurch Rivalitäts- und Konkurrenzgefühle entscheidenden und übermächtigen Einfluss erhalten. Wichtigstes Motiv des Schülers ist es nicht, innerhalb der Klassengemeinschaft zu lernen und allen zum Lernerfolg zu verhelfen, sondern möglichst alleine an der Spitze zu stehen und die beste Note zu erzielen - Hilfe und Zusammenarbeit mit den andern dagegen sind diesem Ziel höchstens hinderlich, nie förderlich. (Adler 1973c, S.355)
So gerät der Schüler durch das grosse Gewicht von Noten und Prüfungen leicht in seelische Not. In ihrer Sorge um die berufliche Zukunft des Kindes, oft aber auch aus eigenem unbefriedigtem Ehrgeiz, setzen viele Eltern ihre Kinder unter grossen Druck, in der Hoffnung, sie dadurch zu guten Schulleistungen anhalten zu können. Meist lässt sich allerdings ein geradezu gegenteiliger Effekt beobachten: Die Angst vor der schlechten Note und der daraus resultierenden Bestrafung und Ablehnung durch die Eltern nimmt den Schüler gänzlich gefangen und lässt ihn nicht mehr ruhig leben. Oft wird so die Prüfungsangst so beherrschend, dass der Schüler, obwohl er fachlich durchaus mitkommt, in den Prüfungen versagt. Um die befürchtete Niederlage abzuwenden, greifen viele Schüler in ihrer Not zu Mitteln wie Lügen, Schwänzen, Betrügen etc. Auf jeden Fall ist dem Kind aber jede Freude an der Schule genommen und das Vertraueh zum Lehrer als Erzieherpersönlichkeit entscheidend gestört, da sich ihm das Schulgeschehen völlig einseitig nur als ständige Prüfungs- und Bewertungssituation darstellt. (Adler 1973c, S. 353; Bellot 1926, S. 40ff.)
Die Individualpsychologie betrachtet deshalb das Noten- und Prüfungswesen in seiner heutigen Funktion als Selektionsmittel als pädagogisch fragwürdig. Zu dieser Beurteilung trägt auch bei,

dass sich die Individualpsychologie zur Möglichkeit einer wirklich angemessenen und korrekten Bewertung der Leistungsfähigkeit eines Schülers mittels einer Note eher skeptisch einstellt: Jeder Schüler ist in seiner Art und in seinen Fähigkeiten ein so vielfältiges, komplexes und auch von den anderen verschiedenes Individuum, dass dies kaum in eine einfache Zahl gekleidet werden kann. In einer Note wird aber mit gleichen Massstäben gemessen, was eigentlich nicht gleich ist, abgesehen vom Umstand, dass eine Note immer nur einen subjektiven Eindruck des Lehrers, nie den wahren Sachverhalt widerspiegeln kann. Eine 'gerechte Note' ist folglich kaum je möglich, eine Tatsache, die auch die Schüler realisieren, die in ihrem Gefühl sehr auf die Noten ausgerichtet sind. Eine schlechte Note an sich trifft den Schüler schon sehr hart, aber oft paart sich diese Enttäuschung noch mit dem Gefühl, ungerecht und im Vergleich zu den anderen Schülern zu schlecht bewertet worden zu sein. Gerade dies kann aber oft das Vertrauen zum Lehrer ganz empfindlich beeinträchtigen. Berücksichtigt man, welche Gefahren für die seelische Entwicklung des Schülers mit dem Erteilen von Noten verbunden sind (Bellot 1926, S.39; Adler 1974, S. 119; Spiel 1954, S. 53; Spiel 1947, S. 2o4f.), so wird verständlich, warum die Individualpsychologie diese Praxis als grundsätzlich problematisch betrachtet.
In einem ähnlichen Lichte betrachtet sie auch das Problem der Motivation durch die Note. In Einzelfällen hält sie es für durchaus zutreffend, dass der Schüler durch das Erteilen von Noten zum Lernen angeregt wird. Andererseits sieht sie jedoch gerade hier eine ganze Reihe von Gefahren und Problemen auftauchen. Insbesondere beim schwachen Schüler, der eine Vielzahl von schlechten Noten erhält, wirkt die Note kaum mehr motivierend, sondern oft als eine Bestätigung dafür, dass er eben dümmer ist als die andern. Die Gefahr ist hier sehr gross, dass sich beim Schüler die Ueberzeugung festsetzt, es nicht so gut wie die andern zu können: Die Note stellt für ihn ein "System der schriftlichen Festlegung und amtlichen Beglaubigung seiner Misserfolge" (Adler 1973c, S. 351) dar. Dadurch raubt die schlechte Note dem Schüler oft

den Mut, es den andern gleichtun zu wollen. Manchmal trägt ein ehemaliger schlechter Schüler aufgrund dieser Schulerlebnisse sein ganzes Leben lang die Ueberzeugung in seinem Gemüt, dümmer als die andern zu sein. (Adler 1958, S. 166; Dreikurs 1973, S. 85)

Beim guten Schüler kann durch die Note schon eher eine Lernmotivation entstehen: Er erhält ja durch sie die Bestätigung, es zu können, womit in ihm der Mut wächst, sich weiter dem Lernen zuzuwenden. Aber auch hier sieht die Individualpsychologie Gefahren auftauchen, da dieser Schüler oft nur noch durch die Note zum Lernen motiviert wird und so das eigentliche Ziel - seinen eigenen schulischen und menschlichen Fortschritt - aus den Augen verliert. Oft wird die Note auch zum Mittel, sich über die anderen Schüler zu erheben. Die Individualpsychologie sieht allgemein in der Anstachelung des Ehrgeizes kein probates, sondern ein eher zweifelhaftes Mittel zur Steigerung des Lern- und Arbeitswillens, (Bellot 1926, S. 59) das unter gewissen günstigen Bedingungen Erfolge bringen kann, dabei aber immer auch Gefahren für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls und der Selbstsicherheit des Schülers in sich trägt.

Noten und Prüfungswesen lassen sich daher aus individualpsychologischer Sicht vorwiegend als Faktor kennzeichnen, der kooperatives Verhalten der Schüler behindern kann. Falls der Lehrer jedoch die diesbezüglichen Gefahren erkennt, kann er hier durch psychologisch fundierte Führung der Klasse entscheidend dazu beitragen, diese Behinderungen auf ein geringes Mass zu beschränken. Es geht dabei vor allem darum, dass der Lehrer überall dort, wo die Note zu einem seelischen Druck für den Schüler zu werden droht, mildernd und entlastend eingreift, durch seine Haltung die Schüler davon überzeugt, dass die Note im Schulgeschehen im Grunde genommen etwas Nebensächliches ist und die Hauptsache der Lernfortschritt, die ständige Uebung, das gemeinsame Lernen aus Fehlern sowie vor allem die mitmenschliche Seite, das Eingebettetsein in die Gemeinschaft sowie die gegenseitige Hilfe, ist. (Bellot 1926, S. 48)

Analog stellt sich die Individualpsychologie auch zum Sy-

stem der Repetition und der Art, wie es heute in der Schule gehandhabt wird. An und für sich ist nicht jedes Repetieren negativ zu bewerten, im Gegenteil, in vielen Fällen, in denen ein Schüler ins Hintertreffen geraten ist, könnte es für ihn eine entscheidende Erleichterung bedeuten. In der neuen Situation kann der Schüler unter Umständen das Erlebnis machen, einmal nicht mehr der Schwächste zu sein, sondern den anderen sogar etwas vorauszuhaben, ihnen weiterhelfen zu können. Diese Erfahrung kann ihm so viel Mut geben, dass er sich das Lernen wieder zuzutrauen beginnt.
Die hierin liegende grosse Chance wird aber heute leider oft zunichte gemacht durch die Tatsache, dass das "Sitzenbleiben" als grosse Schande, als "Stigma" (Adler 1974, S. 76) bewertet wird. Anstatt erleichtert zu sein fühlt sich der Schüler dadurch oft so niedergedrückt, dass er die sich ihm bietende Chance gar nicht wahrnehmen kann.
So kommt es, dass unter diesen Umständen das Repetieren vom Schüler oft als Ausschluss aus der Gemeinschaft der Tüchtigen und Guten erlebt wird. Da das Dazugehören jedoch ein Grundbedürfnis des Menschen ist (Dreikurs 197o, S. 21f.), lastet dieser drohende vermeintliche Ausschluss ständig über dem schwachen Schüler und lähmt ihn. Anstelle einer Besserung verstärkt das Repetieren oft nur noch den seelischen Druck, besonders wenn der Schüler von Eltern, Geschwistern und Kollegen auch noch als Versager behandelt wird. (Adler 1958, S. 172) In diesem Lichte wächst sich deshalb das Problem der Sitzenbleiber zur "grössten Schwierigkeit der heutigen Schule" aus, (Lazarsfeld 1929, S. 19o) deren Auswirkungen nicht nur der direkt Betroffene, sondern die ganze Klassengemeinschaft spürt, entsteht doch in jedem die Angst, dass ihm ein gleiches Schicksal widerfahren könnte. Von dieser Angst getrieben nehmen der Wettbewerbs- und Auslesegedanke sowie Rivalitätsgefühle in der Klasse leicht überhand, weil jeder vom Bemühen beherrscht ist, sich von den Schwachen möglichst abzusetzen und selbst durchzukommen. (Simon 1929, S. 293; Simon 195o, S. 82)
Auch hier kann nur Abhilfe geschaffen werden und eine Beruhigung eintreten, wenn der Lehrer eine Stimmung schafft, in der

nicht die Auslese, sondern die gemeinsame Förderung aller Mitglieder der Gemeinschaft oberstes Prinzip sein soll. In dieser Atmosphäre erst kann auch kooperatives Verhalten wirklich zustandekommen: "Die individualpsychologische Klassengemeinschaft wird dazu angeleitet, den 'schlechten Schüler' in ihr Team aufzunehmen: Der Tüchtigere lernt in ihr, sich für den Schwächeren verantwortlich zu fühlen und ihm seine Hilfe zuteil werden zu lassen. Kinder die 'sitzenbleiben' müssten, werden durch ihre Kameraden oder durch vermehrten Einsatz des Lehrers so lange unterstützt, bis sie in ihrer Uebungswilligkeit und Selbstbildung das Klassenniveau zu halten imstande sind." (Rattner 1963, S.94)
So zeigt es sich, dass die Individualpsychologie im Prüfungs-, Noten- und Repetitionswesen an sich zwar wesentliche Hindernisse für kooperatives Verhalten sieht, dass es aber auf die Haltung des Lehrers ankommt, inwieweit diese Hindernisse wirklich weitreichend zum Tragen kommen können.
Nachdem ich nun versucht habe auszuführen, welche Faktoren im Schulgeschehen sich aus der Sicht der Individualpsychologie förderlich und hinderlich für die Kooperation auswirken, möchte ich abschliessend darstellen, wie sie sich die Rolle der Klassengemeinschaft bei der Wiedereinfügung des schwererziehbaren Schülers vorstellt, ein Gebiet, dem die Individualpsychologie im Zusammenhang mit der Kooperation in der Schule besondere Beachtung schenkt.

3.9.11. Die Rolle der Gemeinschaft und der Kooperation bei der Wiedereinfügung des schwererziehbaren Kindes

Das Problem der Therapie und Wiedereinfügung des schwererziehbaren Kindes im Sinne einer Neurosenprophylaxe nimmt in der individualpsychologischen Literatur zum Problem der Schule einen breiten Raum ein. Es würde jedoch den Rahmen des gesetzten Themas überschreiten, dieses Problem hier genauer zu erläutern. Ich möchte lediglich im Zusammenhang mit der Frage der Kooperation versuchen, einen Teilkomplex aus diesem umfassenden Gebiet herauszugreifen und erläutern, welche Rolle die Klasse als Gemeinschaft bei der Wiederein-

fügung des schwererziehbaren Kindes spielen kann, weil sich anhand dieser Frage noch einmal anschaulich illustrieren lässt, welche Sicht die Individualpsychologie allgemein von der Rolle der Kooperation und der Klassengemeinschaft hat. Kurz zusammengefasst, besteht das Hauptanliegen einer individualpsychologischen Therapie darin, die von der Mutter versäumte Grundlegung und Ausbildung des Gemeinschaftsgefühls nachzuholen. Dies muss in ebensolcher Weise wie bei der Mutter in zwei Etappen geschehen: Zuerst muss der Therapeut - ob Lehrer oder Psychologe - versuchen, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und sodann dem Kind soviel Mut einflössen, dass es sich traut, sich auch auf das Feld der Gemeinschaft zu wagen. Als besondere Schwierigkeit stellt sich dabei dem Therapeuten entgegen, dass der Lebensstil des Kindes schon geformt ist und die je individuelle Ausprägung der tendenziösen Apperzeption das Kind daran hindert, im Lehrer und der Klassengemeinschaft vertrauenswürdige Menschen zu sehen. Integrierender Bestandteil der Therapie ist daher, dem Kind die irrtümliche Form seiner Apperzeptionsweise aufzudecken, es so zu veranlassen, diese zu überprüfen und ändern zu können. (Adler 1974; Spiel 1947, S. 142ff.) Nun ist es aber in der Phase, in der das schwererziehbare Kind bereits Vertrauen zum Lehrer gefasst hat und nun, von dieser Basis ausgehend, versuchen möchte, auch in der Gemeinschaft 'heimisch' zu werden, eine entscheidende Erleichterung, wenn der Lehrer die Klasse bei dieser Aufgabe zur Hilfestellung gewinnen kann, sodass die Wiedereinfügung eine kooperative Aufgabe von Lehrer, Klasse und schwererziehbarem Kind wird. Simon schreibt dazu: "So aber haben wir ja in der Schule die unschätzbare Möglichkeit, die Kinder in der Gemeinschaft zuerst praktisch Fuss fassen und sie dort so viel Mut gewinnen zu lassen, dass sie alle Unarten, im Grunde Folgen einer Gemeinschaftsfurcht, leichter ablegen können, als wenn uns - gleich dem Arzt - nur theoretische Einwirkung bliebe. Uns bieten sich die weitaus günstigeren Möglichkeiten, denn wir haben zur theoretischen Aufklärung in der Klassengemeinschaft gleich das praktische Uebungsfeld, die Ueberwachung und die Gelegen-

heit zur Hilfeleistung." (Simon 1929, S. 315)
Die Individualpsychologie sieht also im kooperativen Zusammenwirken von Kindern mit grösserem und kleinerem Gemeinschaftsgefühl innerhalb derselben Schulklasse einen Faktor, der die Wiedereingliederung schwererziehbarer Kinder entscheiden erleichtern kann.
Gelingen kann diese Zusammenarbeit aber nur, wenn der Lehrer im ständig geführten Gespräch mit der Klasse diese zu einer wohlwollenden, verständnisvollen und akzeptierenden Haltung gegenüber dem schwererziehbaren Kind führen kann. Nur wenn die Kinder zu einem wirklichen Verständnis des Fehlverhaltens anderer Kinder gelangen, können sie soviel Toleranz und Ausdauer aufbringen, den oft asozialen Verhaltensweisen schwererziehbarer Kinder gegenüber nicht mit Ausschluss und Ablehnung, sondern mit Geduld und Toleranz zu begegnen. Auf dieser Grundlage kann das störende Kind beginnen, sich in der Gemeinschaft wohlzufühlen. Der Lehrer muss dabei ständig daran arbeiten, die Klasse in ihrer wohlwollenden Haltung zu ermutigen, da es oft lange dauern kann, bis das Kind genügend Sicherheit gewonnen hat und sich positive Resultate zu zeigen beginnen. (Spiel 1954, S. 97; Simon 195o, S. 37) Selbstverständlich darf es dabei nicht so sein, dass die Klasse asoziales Verhalten eines schwererziehbaren Kindes einfach hinnimmt und akzeptiert, sondern im Gegenteil sollte die Gemeinschaft ihre Teilnehmer immer darauf aufmerksam machen, dass jeder sich an ihre Spielregeln zu halten hat. Entscheidend dabei ist jedoch, dass die Klasse auf Fehlverhalten nicht mit Ablehnung, Verurteilung und Ausschluss reagiert, sondern dem Kinde immer die Möglichkeit offenlässt, seinen Irrtum einzusehen und sich den andern in kooperativer Weise anzuschliessen. Erleichtert wird der Klasse diese Haltung dadurch, dass ihr der Lehrer im Gespräch vor Augen führt, dass jedem einmal ein Fehlverhalten unterlaufen kann und dass deshalb keiner mit seinen Problemen allein dasteht, sondern alle sich gegenseitig zu helfen versuchen, besonders aber auch dadurch, dass man den Mitschülern aufzeigt, dass das asoziale Verhalten des Kindes seiner Schwäche entstammt und ein unglücklicher Versuch ist,

in der Klassengemeinschaft zur Geltung zu kommen. (Spiel 1947, S. 1o2) Spürt das schwererziehbare Kind allmählich, dass die andern ihm wirklich wohlgesinnt sind, ihm die Hand bieten und helfen, sich einzufügen, kommt es viel leichter dazu, seine Lebensirrtümer einzusehen und seine tendenziöse Apperzeptionsweise aufzugeben. (Dreikurs 1971, S.135) Beginnt ein Kind zu realisieren, dass die Gemeinschaft kein ihm feindlich gesinntes Feld ist, gegen das es den Kampf aufnehmen muss, sondern der Anschluss an die Gemeinschaft einem im Leben entscheidende Erleichterung bringt, erwacht in ihm der starke Wunsch, sich an die andern anzuschliessen und zur Gemeinschaft dazugehören zu wollen. Sobald dieser Wunsch im Kinde stark wird, kann die Gemeinschaft zum entscheiden Korrektiv für den fehlgeleiteten Lebensstil werden, weil das Kind sich dann an die Spielregeln der Gemeinschaft anpassen möchte. (Spiel 1952, S. 3o; Simon 1927, S. 58)

Natürlich birgt dieses Konzept der Individualpsychologie, das versucht, schwererziehbare Kinder innerhalb der Klassengemeinschaft zu stärken und wiedereinzugliedern, auch mannigfaltige Gefahren in sich. So kann es sehr leicht dazu kommen, dass die Klasse einem solchen Kinde gegenüber Gefühle der Eifersucht entwickelt, weil sie spürt, dass der Lehrer sich ihm besonders zuwendet. Eifersucht kann jedoch das Anliegen des Lehrers sehr schnell zum Scheitern verurteilen, indem nicht nur emotionaler Widerstand wach wird, sondern sich unter Umständen die ganze Klasse gegen den störenden Schüler zusammenschliesst und ihn nicht akzeptiert. Diese Klippe wird der Lehrer nur umschiffen können, wenn es ihm im oben geschilderten Sinne gelingt, sein Anliegen auch zum Anliegen der ganzen Klasse zu machen. Er sollte den Schülern aufzeigen, dass nur mit ihrer Hilfe ein Erfolg möglich ist. Kann der Lehrer die Klasse gewinnen, so wird sich ihr jeder Fortschritt des schwererziehbaren Kindes als eigener Fortschritt darstellen, da die Klasse ja weiss, dass sie durch ihre Mithilfe entscheidend dazu beigetragen hat. (Simon 195o, S. 1o8f.)

Diese Stimmung zu erreichen, erfordert viel Takt und pädago-

gisches Fingerspitzengefühl und hängt vor allem davon ab, inwieweit der Lehrer im Gespräch mit der Klasse die Schwierigkeiten und die Lebensgeschichte des einzelnen Kindes den andern Schüler darstellen kann, ohne dass dieser Schüler davon erfährt oder andere das über ihn Erfahrene in unschöner Weise gegen ihn verwenden und damit auch das dem Lehrer vom Kind entgegengebrachte Vertrauen in empfindlicher Weise schädigen.
Simon weist darauf hin, mit welcher Vorsicht an ein solches Unterfangen heranzutreten ist: "Es mag gewagt oder sogar gefährlich erscheinen, vor einer Klasse über die persöblichen und manchmal über die häuslichen Schwierigkeiten eines Einzelnen zu sprechen. Tatsächlich darf solch eine Aussprache auch wirklich nur mit äusserster Behutsamkeit und allem menschlichen Takt geführt, dürfen nur Dinge berührt werden, die ohnehin jeder wissen kann und die nicht gegen Kind oder Familie ausgespielt werden können. Die Gefahr, dass ein Kind aus der Klasse so ein Gespräch einmal ausserhalb der Schule missbraucht, wird geringer, wenn alle Kinder spüren, dass wir Vertrauen in ihre menschliche Einsicht haben, und wenn sie selber auch bei kleinen, scheinbar nebensächlichen Gegebenheiten erfahren, dass auch sie als Menschen vollgenommen werden." (Simon 1950, S. 38)
So ist die Individualpsychologie der Ueberzeugung, dass die Klassengemeinschaft entscheidend dazu beitragen kann, dem schwererziehbaren Kinde bei der Einfügung in die Klasse und beim Aufbau von Gemeinschaftsgefühl zu helfen. Die Anleitung der Klasse zu solcher Hilfestellung bewirkt nicht etwa, dass die übrige Klasse in erzieherischer oder unterrichtlicher Hinsicht vernachlässigt zu werden brauchte, sondern dient im Gegenteil entscheidend zur Verwirklichung der pädagogischen Intentionen der Individualpsychologie: Auch die ganze Klasse profitiert bei diesem ganzen Prozess entscheidend in mitmenschlicher Hinsicht, da jeder Schüler so Gelegenheit erhält, sein eigenes Gemeinschaftsgefühl aktiv zu entwickeln und bei mitmenschlicher Tätigkeit einzuüben. Damit wird aber auch der Boden für den schulischen Erfolg und darüber hinaus ganz allgemein für die Fähigkeit der Kinder, die auf sie zukommenden Lebensaufgaben zu bewältigen, gelegt. Die Sicherheit in der Gemeinschaft und das Bewusstsein, gemeinsam alle Aufgaben bewältigen zu können, machen das Kind zu einem mutigen Menschen.

In diesem Zusammenhang zeigt es sich noch einmal ganz deutlich, in welchem Rahmen die Individualpsychologie allgemein das Problem der Kooperation in der Schule sieht: Aufgabe der kooperativen Gestaltung des Schulgeschehens ist es vor allem, den Kindern Gelegenheit zum Aufbau und zur tätigen Einübung des Gemeinschaftsgefühls zu geben.

Sicher sind im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit solche letztlich therapeutischen Anliegen überhaupt innerhalb des Schulgeschehens durch den Lehrer verwirklicht werden können, eine Vielzahl von Problemen aufgeworfen, die hier nicht umfassend erläutert, geschweige denn geklärt werden können.

Ich werde jedoch versuchen, auf einige der jetzt nur angeschnittenen und aufgeworfenen Fragen im Rahmen des Vergleiches mit der TZI und der Schlussbetrachtung näher einzugehen.

4. Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Kooperation

4.1. Einleitung

Diese Arbeit ist aufgebaut auf einem Vergleich von Individualpsychologie und TZI. Aus dieser Konstellation ergeben sich eine Reihe von Problemen und Schwierigkeiten, die hier kurz erläutert werden sollen. Die Individualpsychologie ist eine tiefenpsychologische Strömung aus dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts, die TZI ist ein System, das im wesentlichen entstanden ist und entwickelt wurde während der letzten fünfzehn Jahre und das deshalb durch ganz andere Forschungsansätze und -ergebnisse geformt wurde. In die TZI sind eingeflossen die Ergebnisse der Gruppendynamik, Gruppentherapie, Kommunikationstheorie, Weiterentwicklungen der Psychoanalyse sowie vor allem die Ansätze der Humanistischen Psychologie. Es handelt sich also bei der Individualpsychologie und der TZI um zwei Ansätze, die sich völlig verschiedener Terminologien und wissenschaftlicher Methodologien bedienen. Da ich jedoch bei der Darstellung der TZI - ähnlich wie oben bei der Individualpsychologie - zuerst eine systemimmanente Darstellung derselben geben möchte, so wird im folgenden ein 'Stilbruch' im Vergleich zum ersten Teil dieser Arbeit auffallend sein. Gerade dies soll jedoch verdeutlichen, von welch unterschiedlichen Ansätzen her sich die Annäherung von Individualpsychologie und TZI an ein Problem wie dasjenige des Geschehens in einer Schulklasse vollzieht. Aufgrund der unterschiedlichen Terminologie wird wahrscheinlich - wenigstens zu Beginn - verdeckt, dass sich bei genauerer Betrachtung unerwartet viele Gemeinsamkeiten und Uebereinstimmungen zwischen diesen beiden doch grundverschiedenen Modellen ergeben, wenn diese auch nicht auf der terminologisch-theoretischen Seite liegen. All dies im Kontrast der beiden Modelle klar herauszuarbeiten, wird jedoch erst Aufgabe des fünften Kapitels sein. Deshalb werde ich im folgenden darauf verzichten, ausführlichere Hinweise auf Querverbindungen, Gemeinsamkeiten und wesentliche Differenzen zwischen den beiden Ansätzen anzubringen, sondern versuchen, eine möglichst prägnante und genaue Darstellung der TZI zu geben.

Dabei tauchen wiederum ähnliche Schwierigkeiten wie bei den Untersuchungen über die Individualpsychologie auf: Auch bei der TZI handelt es sich um ein komplexes Gefüge von Gedankengängen und Prinzipien, in welches einzudringen anfänglich einige Schwierigkeiten bereitet, da durch die grosse Kohärenz und die vielen Querverbindungen des Systems oft ein Gedankengang einen andern voraussetzt. Dies bereitet insbesondere dem Versuch einer systematischen Darstellung der TZI grosse Schwierigkeiten. Dieses Unterfangen wurde denn auch von der Seite Cohns oder ihrer Schüler bisher noch nie unternommen. Die ganze Literatur zu diesem Thema besteht aus mehr oder weniger kurzen und unzusammenhängenden Artikeln, in denen sich immer wieder Modifikationen und Erweiterungen finden.

Sicher rührt dies auch zu einem wesentlichen Teil daher, dass es sich bei der TZI - anders als bei der Individualpsychologie - nicht um ein in sich geschlossenes System handelt, sondern vielmehr um einen Ansatz, in den eine Vielzahl von Elementen anderer Teilgebiete und Wissenschaften miteingeflossen ist und immer noch neu aufgenommen wird. Durch diese eher pragmatische und methodenpluralistische Einstellung Cohns wird zwar eine grosse Offenheit gegenüber Modifikationen und Anregungen erreicht, andererseits erschwert dies natürlich oft die Möglichkeit einer klaren und einfachen Darstellung und Vermittlung.

Gerade aus dieser Eigenheit der TZI heraus erscheint die Vornahme eines Vergleiches mit der Individualpsychologie als fruchtbar, weil dadurch eine solche Gegenüberstellung nicht auf einer engen, schematischen Ebene verbleiben muss, sondern exemplifizierend die Ansätze der tiefenpsychologisch-analytischen Schulen mit denen der Gruppendynamik und der Humanistischen Psychologie vergleichen und deren Anwendungsmöglichkeiten in der Schulwirklichkeit untersuchen kann. Besonders im Hinblick auf das Problem der Kooperation in der Schule scheint der Ansatz der TZI sehr geeignet, weil er im Gegensatz zu anderen gruppendynamischen und gruppentherapeutischen Ansätzen nicht so sehr aggressions- oder motivationspsychologische Ueberlegungen in den Mittelpunkt

der Betrachtung des Gruppengeschehens stellt, sondern ganz explizite in der Förderung der Kooperation den Hauptbestandteil des Systems sieht. Dies äussert sich schon in der Bezeichnung TZI an sich, die verdeutlichen soll, dass innerhalb der Gruppe im intensiven zwischenmenschlichen Austausch (Interaktion) die Arbei an einem Thema, einem Problem, einer Aufgabe (themenzentriert) angestrebt wird.
So ist auch für Cohn die Kooperationsfähigkeit aufgrund anthropologischer Ueberlegungen Basis für eine gesunde Entwicklung des Menschen und wichtigster Faktor im menschlichen Zusammenleben. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit unserer Problemstellung bereitet jedoch die Tatsache, dass Cohn zwar immer wieder die Wichtigkeit der Förderung der Kooperation gerade auch im Rahmen der Schule betont und darin einen grundlegenden Ansatz für eine umfassende Schulreform sieht, es jedoch sowohl theoretisch als auch praktisch wenig Ansätze für einen Transfer der TZI aus der Ebene gruppendynamischer Treffen in die Realität der Schule gibt. So wird immer wieder betont, dass die Anwendung der TZI in der Schule entscheidend zu einer humanistischen Umgestaltung derselben beitragen könnte; wie dies jedoch auf der praktischen Ebene vor sich gehen soll, ist bis heute noch nie gründlich und umfassend untersucht, beschrieben un durchgeführt worden. Demgegenüber ist der Transfer der Ansätze der Individualpsychologie in die Schule sowohl in der Theorie als auch in der Praxis viel ausführlicher vollzogen worden. Dieser Unterschied erklärt sich wohl daraus, dass die TZI viel jüngeren Datums ist als die Individualpsychologie, so dass dieser Transfer im umfassenden Sinne in den nächsten Jahren noch zu leisten wäre.
Diese Tatbestände werden sich in einer von derjenigen der Individualpsychologie abweichenden Darstellungsweise der TZI niederschlagen: Während auf relativ umfangreiche Literatur zur Anwendung der Individualpsychologie in der Schule aufgebaut werden konnte, muss bei der TZI oft versucht werden, selber deren Prinzipien ins Schulgeschehen zu transponieren. Deshalb wird in der folgenden Darstellung das Hauptgewicht weniger auf dem Problem der Schule als in einer

Einführung in die Grundlagen der TZI liegen, um auf dieser Basis eine Beurteilung des Schulgeschehens und des Problems der Kooperation aus der Sicht der TZI durchführen zu können.

4.1.1. Zielsetzung und Herkunft der TZI

Die TZI wurde im Verlaufe der sechziger Jahre von Ruth Cohn als eine Synthese von Gruppenpsychologie, Gruppendynamik, Kommunikationstheorie und Pädagogik entwickelt. (Cohn 1978b, Schramm 1974, Betz 1974) Cohn fühlt sich in diesem Rahmen vor allem den Anliegen der Humanistischen Psychologie verpflichtet, die sich von den rein empirisch, verhaltenspsychologisch und lerntheoretisch orientierten Psychologien, aber auch von den oft mechanistisch-biologischen Ansätzen Freuds absetzen wollte. (Olszowi 1976) Die TZI fügt sich ein in die sogenannte "group explosion" (Gordon 1977, S.202), die zu jener Zeit in Amerika stattfand, und deren gemeinsamer Nenner eine humanistische Konzeption der Selbstaktualisierung war. Grossen Einfluss übten auf Cohn vor allem Rogers und Perls, aber auch Freud aus, da sie, von der Psychoanalyse herkommend, gewisse grundlegende Erkenntnisse Freuds nie verliess, sondern versuchte, sie in den Rahmen der Humanistischen Psychologie mitaufzunehmen.
Die TZI ist jedoch nicht einfach einer unter vielen gruppentherapeutischen und gruppendynamischen Ansätzen, sondern sie ist etwas "prinzipiell anderes" (Cohn 1978b, S.2), nämlich der Versuch, die auf diesen Gebieten gewonnenen Ereknntnisse für die Arbeit an sachbezogenen Themen fruchtbar zu machen; sie will ein Mittelding zwischen Gruppendynamik und Gruppenpädagogik darstellen. (Nieder 1972, S. 30)
Cohn selber nennt deshalb die TZI eine "Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zwecke der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen". (Cohn 1975a, S. 111) Ansatzpunkt dazu waren gruppentherapeutische Erfahrungen Cohns: "Es hatte mich immer wieder in Erstaunen versetzt, in welchem Ausmass Mitglieder therapeutischer Gruppen mit Hilfe dieser (d.h. der gruppentherapeutischen, R.N.) Erfahrungsweise ein ungeheuer anregendes und nutzbringendes Lernen erlebten, während die meisten Studenten in Hörsälen das Studie-

ren als trocken und nicht bereichernd quasi erduldeten. So erfuhr ich den Unterschied zwischen 'totem' und 'lebendigem' Lernen." (Cohn 1975a, S. 111)
Das Anliegen Cohns war es deshalb, das in Gruppen erfahrene 'lebendige Lernen' auch in sachbezogenes Lernen, in Schulklassen und Arbeitsgruppen vermittels einer Modifikation der in Gruppentherapie und Gruppendynamik angewandten Techniken transferieren zu können. (Rückert 1974, S. 172)
Die TZI ist deshalb ein "systematischer Versuch, pädagogisch-therapeutische Elemente in den Unterricht und in andere Kommunikationsgruppen" einzubeziehen, (Cohn 1975a, S. 7) und so eine "Bewusstseins-erweiternde humanisierende Pädagogik" zu verwirklichen. (Cohn 1975a, S. 7)
Cohn ist der Ueberzeugung, dass ein Ueberleben der Menschheit in der heutigen Situation nur gesichert werden kann, wenn versucht wird, systematisch die Erkenntnisse der modernen Humanwissenschaften in die Tat umzusetzen, um weitere solche Katastrophen wie etwa diejenige des Nationalsozialismus zu verhindern, die sie als Jüdin in Deutschland unmittelbar miterlebt hat: "TZI entstand aus der Weltnot des 20. Jahrhunderts, die ... am deutlichsten im Nationalsozialismus zum Ausdruck kam. TZI war und ist das Kind des Wunsches, für die humanen Werte des Menschen an einer (neuen) Weltordnung zu schaffen." (Cohn 1978b, S. 6) Daher rührt ihr Bestreben "von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle "(Cohn 1975a, S. 3) zu kommen. Cohn will "mit den Erfahrungen und Erkenntnissen, die wir aus den psychologischen und soziologischen Wissenschaften zur Verfügung haben, systematische pädagogisch-therapeutische Arbeit (leisten), die den Anspruch aller Menschen auf menschenwürdiges Dasein zu verwirklichen helfen kann." (Cohn 1978b, S. 6)
Die Ursache dafür, dass eine wirklich humane Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens bisher nichtmöglich war, sieht Cohn weniger in politischen und ökonomischen Machtbedürfnissen einzelner Gruppen, sondern vielmehr in einer generellen Unfähigkeit aller Schichten, sich von althergebrachten Erziehungsgedanken zu lösen und so durch eine Erziehung in human-demokratischem Sinne allen Kindern zu einer gleichwerti-

gen Schätzung von Person, Gemeinschaft und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen. (Cohn 1974a, S. 623) Nur durch eine so gestaltete Erziehungsreform können aber wirkliche Gesellschaftsveränderungen erzielt werden, weil diese durch eine Humanisierung des Menschen selbst, nicht durch blosse Veränderung der Machtstrukturen vonstatten gehen muss: "Humanisierung des Menschen und politische Systemveränderung müssen, so glaube ich, Hand in Hand gehen, wenn sich nicht nur die Namen und Methoden der Gewaltigen, sondern das Phänomen der Ungerechtigkeit selbst verändern soll." (Cohn 1978b, S. 6)

Modell hierfür soll die TZI-Gruppe sein: So wird die "interaktionelle Gruppe, ... die jedes einzelne Mitglied, die Gemeinschaft und ihre Tätigkeit für wichtig und wertvoll hält, ... zum Symbol eines Modelles, wie jeder in einer humanen Gesellschaft leben könnte." (Cohn 1975a, S. 214) Neben diesen globalen Zielen der TZI werden jedoch auch direkte und konkrete Ziele unmittelbar angestrebt. Cohn versteht TZI vor allem als Pädagogik im Sinne einer "antizipierenden Therapie". (Cohn 1975d, S. 20) So erklärt sie: "Das primäre Anliegen der TZI ist pädagogisch-therapeutisch. ... Sie bezweckt:

: sich selbst und andere so zu leiten, dass wachstumsfreundliche und heilende statt gefährdende Tendenzen im Menschen angeregt werden.
: Sachunterricht mit der Förderung der Persönlichkeit erzieherisch zu verbinden. ...
: Arbeitsnotwendigkeiten mit Achtung vor der Person und zwischenmenschlichen Beziehungen zu verbinden.
: Organisationen ... im Sinne lebendiger Kommunikation zu leiten und Rivalitäten zugunsten von Kooperation zu vermindern." (Cohn 1978a, S. 1)

Heigl-Evers umschreibt die drei Lehr- und Lernziele der TZI wie folgt: "Das eine Ziel, heisst Stoffvermittlung und Lösung der zur Stofferfassung und -verarbeitung gehörigen Probleme. Das andere Ziel heisst Einübung von (bewussten) Ich-Funktionen; und das dritte Ziel ist die damit verbundene Entfaltung interpersoneller Beziehungen. Durch die Verhaltens-

regeln dieser Methode werden die drei Ziele ineinander verschränkt, mit anderen Worten: Es wird eine wechselseitige Intensivierung der Motive angestrebt, die sich auf Stoffaneignung, Erweiterung von Ich-Funktionen und auf Entfaltung interpersoneller Beziehungen richten." (Heigl-Evers 1973, S. 515)

Aus dem bisher gesagten wird der Grund deutlich, warum die TZI in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung erlangt hat: Sie stellt den Anspruch, eine Synthese zwischen Gruppenmodellen mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der Arbeit an Sachproblemen zu bieten. Näf gelangt zum Schluss, dass "die themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn das wohl elaborierteste System von kognitivem Lernen unter gruppendynamischen Zielsetzungen und mit gruppendynamischen Methoden ist". (Näf 1974, S. 643) Wedemeyer charakterisiert diese Mittelstellung der TZI folgendermassen: "Die themenzentrierte interaktionelle Methode steht gewissermassen im Konvergenzpunkt ... (zweier) Entwicklungen: sie sucht die beiden Extreme eines nur stoffbezogenen Unterrichts oder einer zum Selbstzweck werdenden Selbsterfahrung zu vermeiden, indem sie Möglichkeiten anbietet, sach- und personenbezogenes Lernen miteinander zu verbinden. Wenn sie gelegentlich etwas abwertend als ein 'Mittelweg zwischen konventionellem pädagogischen Vorgehen und T-Gruppenarbeit bzw. Gruppentherapie' beschrieben wird, so könnte man sagen, dass gerade darin die besondere Stärke dieser Methode liegt." (Wedemeyer 1975, S. 58)

Wenn ich nun versucht habe, die TZI von Herkunft und Vorgehensweise her innerhalb der modernen Psychologie und Pädagogik zu lokalisieren, möchte ich dies im folgenden anhand des Werdeganges Cohns noch weiter veranschaulichen und präzisieren.

4.1.2. Werdegang Cohns und Entstehung der TZI

Am besten lässt sich die Entstehungsgeschichte der TZI anhand des Lebens ihrer Begründerin, Ruth Cohn, nachvollziehen. Sie wurde um 1910 als Kind einer jüdischen Familie in Berlin geboren. Nach dem Abitur begann sie - aus Interesse an Freud -

Psychologie zu studieren. Gleichzeitig beschäftigte sie sich mit der Elsa-Gindler-Schule für Körperbewusstsein - ein Einfluss, der ihr Interesse bleibend auf psychosomatische Zusammenhänge lenkte. (Cohn 1975a, S. 12)
Während ihres Studiums noch begannen die Judenverfolgungen durch die Nazis, denen sie sich 1933 durch die Flucht in die Schweiz entzog. Hier beendete sie ihr Studium und absolvierte auch ihre psychoanalytische Lehranalyse. Da sie aber auch in der Schweiz nicht bleiben konnte, ging sie 1941 in die USA, wo sie ihre Tätigkeit als Analytikerin in Zusammenarbeit mit Theodor Reik auszuüben begann. (Cohn 1975a, S.217 ff.) Nachdem sie einige Jahre in orthodoxem Sinne gearbeitet hatte, nahm sie seit den frühen fünfziger Jahren Anteil an der sogenannten Erlebnistherapeutischen Bewegung, die einige grundlegende Bestandteile der Freudschen Lehre in Zweifel zog (Uebertragungsneurose, Rolle des Analytikers).(Cohn 1975a, S. 98) Dem medizinischen Modell des Verhältnisses von Analysand und Therapeut wurde dasjenige einer existentiell-authentischen Partnerschaft gegenübergestellt. In diese Zeit fielen auch entscheidende Einflüsse durch die sich immer mehr ausbreitenden gruppentherapeutischen und gruppendynamischen Ansätze sowie der Kontakt zu Fritz Perls mit seinem Modell der Gestalttherapie.
Entscheidene Anregung gewann Cohn aber aus einem Workshop, den sie Mitte der fünfziger Jahre mit jungen Analytikern zu Supervisionszwecken durchführte.(Cohn 1975a, S. 33 - 63) Sie hatte sich immer daran gestossen, dass dem Problem der Gegenübertragung innerhalb der Psychoanalyse zuwenig Beachtung geschenkt würde. Um der von ihr gebildeten Gruppe den Einstieg in die schwierige und ungewohnte Problematik zu erleichtern, ging sie so vor, dass sie als Leiterin zuerst der Gruppe ein eigenes Problem zur Bearbeitung vorlegte. Durch dieses ungewohnte Vorgehen kam ein fruchtbarer Gruppenprozess in Gang, in dessen Verlauf Cohn eine ganz eigene Methodik der Gruppenführung entwickelte. Sie nennt diesen Workshop darum die erste themenzentriert-interaktionelle Gruppe. (Cohn 1978a, S. 3) Wesentliche Merkmale dieser Methodik und damit gleichzeitig Unterschiede zu damals bestehenden

anderen Ansätzen der Gruppenführung waren:

1. zentrale Koordination der Gruppe durch ein Zweckbewusstsein; die Gruppe wurde durch das Anliegen zusammengeführt, ein Thema gemeinsam zu bearbeiten (Themenzentriertheit). (Cohn 1975a, S. 45)
2. Cohn erkannte im Sinne eines gruppendynamischen Phänomens, dass longitudinale (d.h. in Beziehung zu den einzelnen Gruppenteilnehmern stehend, im Unterschied zu Uebertragung in Beziehungen ausserhalb der Gruppe) Uebertragungen die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe als explosiver und destruktiver Faktor oft entscheidend behindern, ja verunmöglichen. Sie stellte deshalb die Regel auf, dass solche Phänomene vorrangig bearbeitet werden müssten, um die Zusammenarbeit in der Gruppe wieder zu ermöglichen. (Störungspriorität) (Cohn 1975a, S. 50f.)
3. Der Leiter der Gruppe verhält sich nicht abstinent, sondern er partizipiert am Gruppenprozess wie jeder andere Teilnehmer. Er lehrt nicht, wie ein Mitglied sich zu verhalten hat, sondern er exemplifiziert das anzustrebende Modellverhalten an seinem eigenen Beispiel. Gleichzeitig ist aber eine Leitung der Gruppe immer nötig. (Cohn 1975a, S. 57)

Da dieser Workshop für alle Teilnehmer zu einem entscheidenden Erlebnis emotionalen und sozialen Lernens wurde, fragte sich Cohn, wie dieses Lernen zustande gekommen sei und wie die dabei gewonnenen Erfahrungen nutzbar gemacht werden könnten, um auch in anderen Alltagsgruppen dieses - wie sie es fortan nannte - 'Lebendige Lernen' zu ermöglichen. (Cohn 1978a, S. 4)

So versuchte Cohn seit 1962 die im Gegenübertragungsworkshop erarbeitete Technik zu einer Methodik weiterzuentwickeln. (Cohn 1973, S. 1116) 1965/66 kristallisierten sich dann in engem Zusammenhang mit dem Aufschwung von Erlebnis- und Gestalttherapie die Arbeitshypothesen der TZI heraus. Damit wurde TZI lehrbar und Cohn gründete, um eine weitere Verbreitung ihrer Gedanken und die Ausbildung von Pädagogen und Psychologen sicherzustellen, im Jahre 1966 zusammen mit Freunden und Schülern dass 'WILL' in New York, das "Workshop

Institute for Living-Learning". (Cohn 1978a, S. 7)
Von da an begann die Verbreitung und Bekanntwerdung der TZI, die vor allem durch die unermüdliche Tätigkeit Cohns, seit 1969 in zunehmenden Masse auch in Deutschland und in der Schweiz, vorangetrieben wurde. Seit 1972 vollzieht sich Lehre und Ausbildung von TZI im Rahmen von WILL-Europa mit Sitz in Zürich, weiterhin aktiv persönlich und schriftlich geleitet durch Cohn als International Coordinator. (WILL-Jahresprogramm 1978)

4.2. Die Grundlagen der TZI

4.2.1. Einflussfaktoren

Um das Umfeld der TZI genauer erfassen zu können, möchte ich im folgenden als Einführung in die Grundlagen der TZI die Strömungen innerhalb der Psychologie, die entscheidenden Einfluss auf Cohn ausgeübt haben - Psychoanalyse, Erlebnistherapie, Gestalttherapie und Gruppendynamik -, und Cohns Stellungnahmen zu ihnen skizzieren.

4.2.1.1. Die Psychoanalyse

Die Psychoanalyse war auch nach der Hinwendung Cohns zur Erlebnistherapie immer noch von grossem Einfluss auf sie; sie konnte und wollte es auch nie verleugnen, dass sie ursprünglich Psychoanalytikerin war. Ihr Anliegen war es auch nie, die entscheidenden Erkenntnisse Freuds grundlegend in Frage zu stellen, sondern sie suchte vielmehr nach einer Methode, wie man diese dem Grossteil der Bevölkerung zugänglich machen könnte. Deshalb wollte sie sich vor allem der Prophylaxe anstatt nur der Therapie zuwenden - die "Couch war ihr zu klein". (Cohn 1975a, S. 7)
Aufgrund dieser Herkunft sind denn in ihren Gedanken auch vermehrt Elemente psychoanalytischen Denkens enthalten als bei andern Vertretern der humanistischen Psychologie; Erlebnistherapie war für sie nie ein Bruch mit Freud, "sondern die Weiterführung seiner Methode" (Cohn 1975a, S. 86), sie sah in ihm gar den "eigentlichen Wegbahner des modernen Experimentalismus". (Cohn 1976, S. 240)
Ihr Anliegen auf dem Gebiet der Psychotherapie war es vielmehr,

zu einer Synthese zwischen den verschiedenen Ansätzen zu gelangen, zu erkennen, dass je nach Patient und Situation unterschiedliche therapeutische Konzepte Erfolg bringen können. Sie wollte die Schranken zwischen den Schulen einreissen und hoffte, dass Erlebnistherapie, Gestalttherapie und Psychoanalyse einander gegenseitig befruchten und zusammenarbeiten könnten.(Vgl. Cohn 1975a, S. 64 ff., S. 76 ff., S. 89 ff.)
Den entscheidenden Beitrag Freuds sieht sie dabei vor allem in der Erkenntnis der grundlegenden psychodynamischen Mechanismen des menschlichen Seelenlebens: "Seine (Freuds) Konzepte von Uebertragung, Projektion und Widerstand sind die historischen und systematischen Grundbegriffe für die Hier-und-Jetzt-Betonung und die Echtheit im Therapeutischen. Sie sind die Basis für die Arbeit an der Unterscheidung realistischer und illusionärer Einstellungen und Beziehungen."(Cohn 1976, S. 240) "Die Entdeckung des Phänomens der Uebertragung machte die Gegenwart zum Forum therapeutischer Interventionen. Sein Konzept vom Widerstand diente dazu, im Hier-und-Jetzt der Psychoanalyse die Macht der Abwehrmechanismen als Wirkungskräfte im analytischen Prozess zu erleben."(Cohn 1975, S. 86/7)
Vor allem im Wissen und im Umgang mit den universellen Uebertragungsphänomenen sieht Cohn eine grundlegende Frage jeder Gruppenleitung. Das Bewusstsein darüber gehört darum für sie zum Handwerkszeug jedes Pädagogen.(Kroeger 1973, S. 169; Stahl 1975, S. 120; Cohn 1975a,S. 196)
Diese Gedankengänge wurden denn auch direkt aus der Psychoanalyse in die TZI übernommen: Cohn verficht das Prinzip der Störungspriorität, das heisst, dass wirklich fruchtbares Lernen nur möglich sein kann, wenn zuerst störende Uebertragungphänomene erkannt und daraus resultierende Widerstände abgebaut worden sind.(Cohn 1973, S. 1098) Gerade beim Problem der Uebertragung setzt Cohn aber auch mit ihrer Kritik an der Psychoanalyse ein. Sie fragt sich, ob die "kommunikative und emotionelle Abstinenz und Wertneutralität des Analytikers", die diesem in der therapeutischen Beziehung in der Einzel- und Gruppentherapie auferlegt wird, um eine Regressionsbeziehung, eine Uebertragungsneurose zu erzielen, not-

wendig sei. Sie schreibt dazu: "Die verstärkte Uebertragungsbeziehung in klassisch-analytischen Modellen bewirkt ein Vertiefen alter, fixierender Kerben; der abstinente Leiter, der seine Realität, soweit er kann, nicht einbringt, wirkt als erneuter Stimulus, das alte Ueberich sprechen zu lassen und die Gefühle 'Ich bin kleiner als du' zu erleben. Die Arbeit am Abbau dieser Gefühle wird unnötig erschwert und verlängert. Die Idee, dass durch Verstärkung der Uebertragung gegenüber dem Therapeuten und deren Durcharbeitung die ursprünglichen Fixierungen besser aufgelöst werden können, hat sich meiner Meinung nach als Irrtum erwiesen; die Uebertragungstendenz im Menschen ist so stark, dass sie keiner Verstärkung bedarf. Sie offenbart sich auch ohne durch 'therapeutische Wiederholung' zunächst noch tiefer eingekerbt zu werden."(Cohn 1975a, S. 190)
Cohn will deshalb in Anlehnung an andere erlebnis- und gestalttherapeutische Ansätze jedem Uebertragungssymptom sofort realistisch entgegentreten und es direkt bearbeiten, indem man ihm die neue Art der Beziehungsaufnahme durch den Therapeuten gegenüberstellt.(Cohn 1975a, S. 190; Cohn 1978a, S. 17) Sie fordert die"Ablehnung der 'Neutralität und Abstinenz' des Therapeuten und die Akzeptierung existentieller Partnerschaft" (Cohn 1976, S. 240) Sie erwartet die Heilung nicht mehr aus dem Aufarbeiten der Vergangenheit, sondern vielmehr im Hier-und-Jetzt der Beziehung zwischen Therapeut und Analysand. Die Frage nach dem "Warum der Vergangenheit" wird deshalb für sie vom Heilungs- zum Forschungsmittel.(Cohn 1978a, S. 5)
So stellt Cohn die grundlegenden Erkenntnisse Freuds nie in Frage, ja baut vielmehr auf ihnen auf. Sie ist aber der Ansicht, dass die Psychoanalyse im therapeutischen Prozess am falschen Ort ansetzt. Im Gegensatz dazu will sie im Rahmen der TZI den Menschen ohne Aufarbeitung der Vergangenheit zur direkten Lebensveränderung im Hier und Jetzt verhelfen.(Hoppe 1974, S. 486.)

4.2.1.2. Erlebnistherapie

Die Erlebnistherapie, auch Experiencing oder (in modifizierter Form) Gesprächstherapie genannt, ist eine zu Beginn der

sechziger Jahre im Rahmen der American Academy of Psychotherapists vorgenommene Modifikation der Psychoanalyse, die sich immer mehr zu einer eigentlichen neuen Form der Psychotherapie entwickelte. Urheber dieser Entwicklung waren Rogers, Perls, Satir, Warkentin, Whitaker, Ellis, Guze, Lowen, Maslow u.a.(Cohn 1978a, S. 6; Cohn 1975a, S. 8) Da Cohn von Anfang an an diesem Entwicklungsprozess aktiv beteiligt war und dadurch auch bei der Erarbeitung der TZI entscheidend beeinflusst wurde, möchte ich die wichtigsten Merkmale der Erlebnistherapie und ihre Querverbindungen mit der TZI kurz aufzeigen. Kernpunkt bildet die obenerwähnte Ablehnung des 'Medizinischen Modells' der Psychoanalyse von der Beziehung zwischen Therapeut und Analysand, an dessen Stelle eine existentielle kooperative Partnerschaft gesetzt wird. Diese baut auf der Ueberzeugung auf, dass im psychotherapeutischen Prozess nicht die Deutung heilend wirkt, sondern dass jedem Menschen ein immanentes Wachstumspotential innewohnt, das in der Beziehung zum Therapeuten so gefördert wird, dass der Hilfesuchende selber zur Lösung seiner Probleme schreiten kann.(Cohn 1975a, S. 77) Entscheidender Anstoss dazu ist nicht das Erlebnis, dass die Schwierigkeiten in der Kindheit geworden sind, sondern die Art, wie der Psychotherapeut als Modell eines neuen Mitmenschen auftritt und so den Menschen anregt, sein Leben anders zu gestalten. Gemeinsames Kennzeichen aller Erlebnistherapien, die sonst in vielerlei Modifikationen vorliegen, ist deshalb die neue Definition der Rolle des Psychotherapeuten sowohl in der Einzeltherapie wie auch in der Gruppe: Der Therapeut oder Leiter nimmt an der Interaktion nicht als neutrale oder dirigierende, sondern als eine partizipierende, sich selbst miteinbeziehende Person teil. (Cohn 1975a, S. 97) "Sein (des Therapeuten) Handwerkszeug besteht darin, dass er sich selbst authentisch und spontan in die Gruppe einbringt und damit seine unverwechselbare Identität in ständiger Konfrontation mit der Gruppe bezeugt."(Cohn 1975a, S. 68) Rogers subsumiert diese Haltung des Psychotherapeuten unter die Begriffe Echtheit, Direktheit und Offenheit. Er sollte dem Patienten bedingungslose Zuwendung und Akzeptierung entgegenbringen.(Kroeger 1973, S. 46, S. 168)

Somit wird die Art, wie der Psychotherapeut sich gibt, zum allesentscheidenden Faktor der Therapie. Der Therapeut ist viel weniger an ein klares Konzept gebunden wie in der Psychoanalyse.(Cohn 1975a, S. 69) Er ist viel weniger Fachmann als Partner des Hilfesuchenden; es kommt nicht auf seine Technik, sondern vielmehr auf seine Persönlichkeit an.(Kroeger
Gerade an diesem Punkte sieht Cohn vielfältige mögliche Gefahren auftauchen, da durch Therapeuten, die ungenügend ausgebildet sind oder den Hilfesuchenden zuwenig ins Auge fassen können, diese sehr verletzt werden können, indem der Therapeut dem Gebot der Echtheit einfach unbedacht nachkommt. Cohn warnt deshalb vor Ausartung, Verflachung und Niedergang in der Erlebnistherapie durch Scharlatane, die nicht über die nötigen theoretischen Grundlagen und über Fundierung im humanistischen Gedankengut verfügen.(Cohn 1975a, S. 97 ff.)
Um diesen Gefahren vorzubeugen und Verletzungen der Teilnehmer einzuschränken, führte sie deshalb in die Erlebnistherapie und später auch in die TZI den Begriff der "selektiven Echtheit (oder Authentizität)" ein. Darunter versteht sie, dass der Psychotherapeut nicht alle seine Gedanken unmittelbar und direkt einbringt, sondern diese mit Rücksicht auf das Aufnahmevermögen der Teilnehmer auswählt nach dem Motto: 'Alles was ich sage, ist echt, aber nicht alles was echt ist, sage ich.'(Cohn 1975a, S. 68)
Neben dieser neuen Interpretation der Rolle des Psychotherapeuten besteht in der Erlebnistherapie auch eine neue Sicht der heilenden Faktoren im psychotherapeutischen Prozess: "Der Erlebnistherapeut glaubt, dass Heilung weitgehend von der Echtheit der therapeutischen Begegnung abhängig ist. Durch seine eigene Authetizität hilft er dem Patienten die Befürchtungen zu überwinden, die von unechten und vergewaltigenden Begegnungen seiner Kindheit herrühren."(Cohn 1975a, S. 99)
So wird die Genese der Schwierigkeiten des Menschen in der Kindheit nicht in Frage gestellt; die Heilung beruht aber nicht darauf, dass dem Patienten dies gedeutet wird, sondern darauf, dass er in der Begegnung mit dem Therapeuten eine neue Art der Beziehung erfährt. Die entscheidende therapeutische Arbeit findet im Hier und Jetzt, nicht im Dort und Dann

der Vergangenheit statt.(Cohn 1975a, S. 88) "Er (der Erlebnistherapeut) beschäftigt sich mehr mit dem Wie der Beziehungen eines Patienten innerhalb seiner Familie, an seinem Arbeitsplatz und in der Gruppe als mit dem Warum. Die Leitkonzepte sind nicht Uebertragung und Widerstand, sondern Authentizität und Unmittelbarkeit."(Cohn 1975a, S. 68)
Diese erlebnishterapeutischen Konzepte brachten auch eine neue Art der Gruppentherapie hervor: die sogenannten Encounter- und Selbsterfahrungsgruppen. Auch hier liegt der Hauptaspekt, ausgehend von der Ueberzeugung des jedem Menschen innewohnenden Wachstumspotentials, darauf, dass man die Teilnehmer der Gruppe gewähren lässt. Die Selbststeuerung der Gruppe soll eine echte Begegnung zustandekommen lassen, aufgrund derer sich die heilenden Kräfte des Menschen entfalten können.(Luft 1974, S. 59) Der Leiter einer solchen Gruppe hat nur die Aufgabe, diesen Prozess in Gang zu bringen, indem er die Teilnehmer durch eine Haltung des Verstehens, Akzeptierens und der Echtheit dazu ermutigt.(Olszowi 1976, S. 93) Rogers nennt ihn deshalb den 'Katalysator' und 'Facilitator'(Stahl 1975, S. 120) Er lebt der Gruppe vor, wie eine gesunde Haltung aussehen würde, er ist mit der Gruppe, nicht über ihr. In diesem Rahmen kann dann wahres menschliches Lernen, von Rogers "erfahrendes Lernen" genannt, zustande kommen.(Olszowi 1976, S. 92 f.)
Diesen Glauben an das menschliche Wachstumspotential wollte Cohn in der TZI von den Encountergruppen auf alle anderen Gruppen übertragen.(Stahl 1975, S. 118; Cohn 1971, S. 247) Deshalb ist auch ihr Konzept des Leiterverhaltens entscheidend von dem jetzt beschriebenen Modell geprägt. Ueberhaupt kann die TZI als Versuch interpretiert werden, die erlebnistherapeutischen Ansätze pädagogisch nutzbar zu machen.

4.2.1.3 Gestalttherapie

Die Beziehung Cohns zur Gestalttherapie ist wesentlich geprägt durch ihr Verhältnis zu deren Begründer, Fritz Perls. Er übte auf sie eine grosse Faszination aus, und ihre Beschreibungen seiner Gruppensitzungen sind immer von grosser Begeisterung getragen: "Ich erlebte ihn als den radikalsten Psychoanalytiker und den radikalsten Experimentalisten zu-

gleich."(Cohn 1975a, S. 100) "Ich halte Perls Fähigkeit, pathogene Vergangenheit durch die Kombination psychoanalytischen Wissens mit Gestalttechniken in die therapeutische Hier-und-Jetzt-Begegnung zu bringen, bis heute für den Höhepunkt psychotherapeutischer Entwicklung."(Cohn 1975a, S.101)
Das Konzept der Gestalttherapie versucht, die Erkenntnisse holistischer Philosophie und der Gestaltpsychologie psychotherapeutisch nutzbar zu machen. Ziel dabei ist, den Menschen ganzheitlich zu betrachten. (Perls 1976, S. 31) Die Erkrankungen des Menschen werden darauf zurückgeführt, dass "unerledigte Situationen", d.h. nicht verarbeitete Erfahrungen aus der Vergangenheit (unfinished business)(Cohn 1975a, S. 71 f.), die der'Vermeidung' unterliegen, den Menschen an der Verwirklichung seines Selbst hindern. Im therapeutischen Prozess soll er diese Erfahrungen wieder in sein Selbst eingliedern, was Perls Schliessung der Gestalt nennt. Der Psychotherapeut hat die Aufgabe, diesen Selbstwerdungsprozess in Gang zu bringen. Im Sinne einer Konfrontation mit seinen Gefühlen fordert er den Patienten dazu heraus, selber Verantwortung zu übernehmen. Dazu verwendet er verschiedene 'Gestalttechniken' wie 'Hot seat', inneren Dialog, Anleihen beim Psychodrama etc. "Der Psychotherapeut ermutigt das Erleben der intensivsten Gefühle im Jetzt der Therapiesitzung. ... Die volle und uverhohlene Annahme von Gefühlen und die totale Hingabe an sie führen zur 'Organismischen Veränderung', die eher mit Erlebnis als mit Einsicht zu bezeichnen wäre."(Cohn 1975a, S. 72)
Dabei besteht kein wesentlicher Unterschied zwischen Einzel- und Gruppentherapie. Die Interaktion in der Gruppe ist fast tabuisiert und während der Therapeut mit einem Patienten aus der Gruppe zusammenarbeitet, der sich freiwillig dafür gemeldet hat, muss die Gruppe schweigen.(Cohn 1975a, S. 70 ff.)
Neben der grossen Begeisterung für Perls sieht Cohn jedoch auch durch den von ihm propagierten Verhaltensmodus mannigfaltige Gefahren auftauchen. So befürchtet sie einen Verlust des Humanismus durch ein Ueberhandnehmen des "do your own thing", der Tendenz, nur noch das zu tun und zu sagen, was vermeintlich meinem Selbst entspricht.(Cohn 1975a, S. 101) Auch kann sie Perls' aus dem Kampf gegen übertriebenen Intellektualis-

mus herrührendes Verlangen, ein 'Dorftrottel' sein zu wollen, in dieser Radikalität nicht teilen. Sie sieht dadurch einen Verlust theoretischen Wissens und eine Geringschätzung fundierter therapeutischer Ausbildung entstehen, der die Psychotherapie schliesslich in den Bereich der Scharlatanerie führen wird.(Cohn 1975a, S. 102) So erscheinen mir die Anleihen, die Cohn für die TZI bei der Gestalttherapie machte, trotz aller persönlichen Begeisterung für Perls nicht allzu gross. Dies ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass in Perls Gruppenmodell die Interaktion tabuisiert wird, während sie bei Cohn gerade Hauptanteil der Methode ist. Gemeinsam ist beiden die holistische und gestaltpsychologische Grundlage. Daneben sieht Januszewski auch bei der Definition der Leiterfunktion Gemeinsamkeiten: "Dem gestalttherapeutischen Modell entstammt ... die unmittelbar herausfordernde, konfrontierende Haltung des Leiters mit dem Ziel der Förderung von Selbst-Stärkung, Selbst-Verantwortung und Selbständigkeit des Gruppenteilnehmers."(Januszewski 1977, S. 42) Zudem empfiehlt Cohn verschiedentlich die Anwendung von gestalttherapeutischen Techniken zur Bearbeitung von auftauchenden Störungen bei einzelnen Gruppenteilnehmern. Sie befürwortet darum sehr eine gestalttherapeutische Ausbildung von TZI-Gruppenleitern.(Cohn 1975a, S. 198 ff.)

4.2.1.4. Gruppendynamik

Ursprung der Gruppendynamik war Lewins Feld- und Gestalttheorie. Ziel der gruppendynamischen Forschung war es, Gruppenphänomene, vor allem aber Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit des Menschen mit Hilfe der sogenannten Laboratoriumsmethode zu untersuchen.(Luft 1974, S. 12 f.; Näf 1974, S. 639) Die Teilnehmer finden sich dabei unter Leitung eines Trainers, der sich zurückhält und sich wie ein Teilnehmer verhält, zusammen, um den unweigerlich in Gang kommenden Gruppenprozess zu studieren und im Hier und Jetzt der Gruppe Erkenntnisse über die wesentlichsten Phänomene sozusagen am eigenen Leib zu gewinnen. Es handelt sich hier vor allem um die Probleme von Prozess und Inhalt, Interaktionen, Gruppengeist und -moral, den Aufbau von Strukturen, Rollenkonflikten

sowie vor allem um die Führungs- und Machtproblematik. Lewin gewann die Erkenntnis, dass das Problem der Führung in der Gruppe zentral ist. Er unterschied drei Führungsstile: autokratisch, laisser-faire und demokratisch, wobei er den letzteren als den humansten und auch effektivsten ansah.(Luft 1974, S. 46) Nur auf der Basis dieses Führungsstils kann nämlich das Problem des Vertrauens und Akzeptierens in der Gruppe konstruktiv gelöst werden, was wiederum Voraussetzung für eine effektive Kommunikation und Kooperation ist.(Olszowi 1976, S. 111)

Cohn ist in vielen Gedankengängen von den Erkenntnissen gruppendynamischer Forschungen beeinflusst. So sieht Walter Anleihen Cohns v.a. bei Lewin in ihren gestalttheoretischen Ansätzen, sowie in ihrem Interaktionsmodell und im Prinzip des Hier und Jetzt und der Konkretheit.(Cohn 1974b, S. 149) Die Vorstellungen Cohns von der Rolle des Leiters als Modellpartizipiant und die Wichtigkeit einer vertrauensvollen und akzeptierenden Gruppenatmosphäre für Kommunikation und Kooperation lassen sich nach Olszowi und Vopel auf die gruppendynamischen Forschungen von J.R. Gibb zurückführen.(Olszowi 1976, S. 90; Vopel 1973, S. 23 ff.)

Dennoch bestehen wesentliche Unterschiede zwischen einer gruppendynamisch orientierten und einer TZI-Gruppe. Cohn grenzt sich hier klar ab und erklärt, dass TZI nicht eine neue Gruppendynamik, sondern etwas prinzipiell anderes sei. (Cohn 1978b, S. 2) Gruppendynamik ist in der TZI wohl Voraussetzung und Mittel der Arbeit in der Gruppe, aber nicht deren Ziel.(Kroeger 1974, S. 465) Im Mittelpunkt des Gruppengeschehens steht nicht die Gruppeninteraktion, sondern das Thema.(Garlichs 1974, S. 444) Wesentlich anders ist auch die Strukturierung der Gruppe durch den Leiter und vom ihm vermittelte Regeln. Dies alles sei hier nur kurz angedeutet, ich möchte weiter unten versuchen, die TZI genauer gegenüber anderen gruppendynamischen und gruppentherapeutischen Verfahren abzugrenzen.

4.2.2. Menschenbild, philosophische Grundlagen und Axiome

Cohn äussert sich nirgends in systematischer Weise zum Problem ihrer philosophischen und weltanschaulichen Grundlagen. Die in diesem Abschnitt zusammengetragenen Gedanken finden sich verstreut an vielen Stellen ihrer Schriften. Einzige konkretere Aussagen dazu sind die sogenannten 'Axiome', die die weltanschaulichen Grundlagen der TZI zusammenfassen. Bevor ich diese aber kurz skizziere, möchte ich versuchen, den philosophischen Standpunkt Cohns zu umreissen.

Ausgangspunkt für das Verständnis von Cohns Philosophie und Menschenbild ist der Holismus, die Annahme, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist und auch vor den Teilen besteht.(Cohn 1971, S. 253) Kurt Goldstein versuchte in den dreissiger Jahren diese Gedankengänge in die Psychologie zu übertragen. Resultat davon war eine Ganzheitshteorie, "welche die Einheit von Psyche und Soma, von Seele und Leib grundlegend zu denken versucht. Ich habe nicht einen Körper, sondern ich bin mein Körper."(Kroeger 1973, S. 182) So gelangte Goldstein zur Ablehnung der traditionell dualistischen Sicht des Menschen, der Aufgliederung von Seele und Körper. Diese dominierte bisher in Psychologie und Medizin immer, selbst nach dem Aufkommen der psychosomatischen Medizin. Dagegen vertritt die Ganzheitstheorie die Ueberzeugung, dass die Erkrankung eines Teils des Menschen immer den ganzen Menschen betrifft. "Leib und Seele und jede ihrer besonderen Funktionen werden als Ausdruck der 'ganzheitlichen Realität des Organismus' (Goldstein) angesehen. Alle Formulierungen, denen die Vorstellung zugrundeliegt, dass psychische Erfahrungen organische Leiden erzeugen oder dass körperliche Ereignisse psychische Störungen verursachen, sind nicht wirklich ganzheitlich."(Cohn 1975a, S. 15 f.)

So ist der Mensch in holistischer Sicht eine Einheit aus Wahrnehmung, Gefühlen und Denken, der Vergangenheit und Zukunft im einzelnen bedeutungsvollen Moment, im Hier und Jetzt der Gegenwart integriert.(Genser 1972, S. 6; Cohn 1971, S. 253) Der Mensch kann sich nur wohlfühlen, wenn zwischen diesen verschiedenen Anteilen seines Wesens Ausgeglichenheit besteht: "Psychische Gesundheit beruht auf organischem Gleichgewicht

zwischen wesentlichen Bedürfnissen." (Cohn 1975a, S. 208)
"Jeder Mensch hat körperliche, emotionale und geistige Bedürfnisse und Wünsche. Sie sind nicht einzeln und getrennt in verschiedenen Schubladen untergebracht, sondern sind Aspekte einer integrierenden Einheit: der des Menschen. Wenn einer dieser Teilbereiche durch irgendein anderes innerpsychisches oder interpersonales Element berührt wird, reagiert die Gesamtperson auf diesen Einfluss." (Cohn 1973, S. 1105)
Dieses Gleichgewicht ist aber nie statisch, sondern immer dynamisch, es muss vom Organismus als Fliessgleichgewicht immer wieder neu hergestellt werden, andauernde Störungen desselben führen zu Erkrankungen des ganzen Organismus.
Die Erstellung dieser dynamischen Balance ist eine Aufgabe, die jedes Individuum für sich selbst auf seine eigene Art lösen muss. Jeder lebt in dieser Welt als psychobiologische Insel, als separates und autonomes Individuum, als einmaliges Wesen, denn nur er kennt sein Innenleben und seine Gefühle, nur er kann für sich fühlen und entscheiden. (Cohn 1971, S. 248; Olszowi 1976, S. 83)
Autonomie ist aber nicht die einzige Qualität menschlichen Seins: "Die psychosomatische Einheit des Menschen besagt ferner, dass intensive Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt stattfinden und dass diese Beziehungen nicht ohne Auswirkungen auf den ganzen Organismus sind. D.h. es gilt die Hypothese: Individuum als psychobiologische Einheit und Umwelt stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander." (Olszowi 1976, S. 81)
Diese Abhängigkeit des Menschen von seinem sozialen Umfeld bezeichnet Cohn als Interdependenz, der zweiten Grundtatsache menschlicher Existenz: "Der Mensch ist Bestandteil einer sozialen Gesamtheit, das heisst, er ist interdependent. In jedem Augenblick seines Lebens ist er in einen Prozess des Nehmens und Gebens verwickelt. Dabei kann er weder als völlig autark noch als völlig abhängig bezeichnet werden. Seine Autonomie liegt in der Möglichkeit, das Geben und Nehmen gegeneinander abzuwägen." (Cohn 1973, S. 1105)
So besteht für jeden Menschen das Paradoxon von gleichzeitiger Autonomie und Interdependenz: "Die Gleichzeitigkeit biologischer Autarkie und sozialer Abhängigkeit führt für jeden Menschen zu

Konflikten, unerfüllten Wünschen und der Notwendigkeit, für inneres und äusseres Gleichgewicht zu sorgen." (Genser 1972, S. 6) Nur wenn es dem Menschen im sozialen Austausch gelingt, eine dynamische Balance zwischen Autonomie und Interdependenz zu erstellen, kann er zu Selbstsicherheit und Partnerschaftlichkeit finden, sonst wird er krank und asozial: Ueberbetonte Autonomie führt zu Autismus, überbetonte Interdependenz aber zu hilfloser Abhängigkeit. (Cohn 1974, S. 253f.) Wahre Interdependenz besteht demgegenüber in einer Haltung,"die das Autoritätsproblem weitgehend bewältigt hat und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen eigenen Mitbestimmungsbedürfnissen und den Selbständigkeitswünschen der Gruppe zeigt." (Genser 1972, S. 22)

Diese Ueberzeugung, dass der Mensch ein Gleichgewicht zwischen Autonomie und Interdependenz finden kann und muss, dass eine gesunde menschliche Existenz nur im harmonischen Eingebettetsein im sozialen Umfeld möglich ist, führt folgerichtig zu einem grundsätzlich positiven Menschenbild. Aehnlich wie Rogers in seinem Konzept der 'fully functioning person' (Rogers 1974a, S. 278ff.) geht Cohn von der Annahme aus, dass dem Menschen autonome, schöpferische Wachtumsmotive innewohnen. So reicht ihm das Bewusstwerden der eigenen Existenz und seiner Gefühle aus als Antrieb, zu wachsen, sich weiterzuentwickeln und sich zu wandeln. Dieses Menschenbild findet auch im Konzept der Psychotherapie von Rogers und Cohn seinen Ausdruck. (Genser 1972, S. 205) So erkennt Olszowi bei Cohn "die Auffassung vom Menschen als die von einer heilen Kreatur. Der Mensch wird positiv und aktiv gesehen. ... Positiv insofern, als stets die konstruktiven und aufbauenden Element der menschlichen Existenz gesehen und betont werden."(Olszowi 1976, S. 84)

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, wie Cohn das Problem menschlicher Aggressivität beurteilt, ob sie es als genetisch oder reaktiv bedingtes Verhalten sieht. Ihre Stellungnahmen zu diesem Problem sind wenig konkret und ausgearbeitet. Es scheint aber so zu sein, dass sie unterscheidet zwischen Aggression im Sinne von Aktivität, die sie als normal und nötig bezeichnet, und Aggresssion, die gegen den Mitmenschen gerichtet ist. Diese Art scheint sie eher als reaktiv und damit erzieherisch beeinflussbar anzusehen: "Aktivität, Spannungsentlastung

und Verteidigung gegen Destruktion sind lebensimmanente Notwendigkeit. Feindseligkeit dagegen ... ist Reaktion auf einen unerträglichen, unvermeidbaren Frustrationsgrad oder Passivität einem vermeidbaren gegenüber - die Haltung eines Menschen, der sich ohne entgegnende Reaktion frustrieren lässt. ... Die Vermeidung von feindseligen Aggressionen ist die Kunst der Vorbeugung und Früherkenntnis von überflüssigen Einengungen." (Cohn 1975a, S. 204)

So neigt Cohn zur Annahme, dass der Mensch seinen Mitmenschen nicht von Natur aus feindselig begegnen muss, dass also die soziale Umwelt entscheidenden Einfluss auf die Aggressivität des Menschen hat. Wenn ihm freundlich und wohlwollend begegnet wird, verliert er sein aggressives Verhalten, das er möglicherweise in feindseliger Umgebung zeigt. Dieses Konzept hat natürlich entscheidenden Einfluss auf die Art der Gruppenführung: Cohn neigt immer dazu, Aggressionen möglichst gar nicht erst entstehen zu lassen, indem sie eine Atmosphäre des Wohlwollens und Vertrauens schafft; dies im Gegensatz zu andern Gruppenmodellen, wo Aggression im Sinne einer Katharsis oft direkt provoziert wird, weil man von der Annahme ausgeht, aggressives Verhalten gehöre notwendig zum Menschen. (Kroeger 1974, S. 466ff.)

Ausgehend vom hier skizzierten Menschenbild kommt Cohn zu einem Modell zwischenmenschlicher Beziehungen, das vom Prinzip des Humanismus, der Achtung vor dem menschlichen Leben und vor jedem einzelnen Individuum in seiner Einzigartigkeit gekennzeichnet ist. (Cohn 1975a, S. 109) Es darf zwischen den Menschen keine völlige Abhängigkeit und absolute Autorität, sondern nur Hilfe beim Wachstum geben, die getragen ist vom Vertrauen, dass Menschen wachsen und sich entwickeln, wenn ihre Einmaligkeit respektiert wird. (Cohn 1971, S. 250) Deshalb räumt Cohn auch dem Gedanken der Kooperation in den zwischenmenschlichen Beziehungen grosse Bedeutung ein. Desgleichen bilden diese Prinzipien auch die grundlegenden Elemente von Cohns Sicht des Erziehungsprozesses, wo Erwachsene dem Kind auf der Basis der Gleichheit Hilfe zum Wachstum anbieten sollten, ohne ein Abhängigkeits- oder Machtverhältnis herzustellen: "Eine Pädagogik, die die Würde der einzelnen Personen, ihrer Gruppierungen und der Gemeinschaft als gleichgewichtige Aufgabe betrachtet, sucht die Freiheit-Gleichheit-Gerechtigkeitsbedürfnisse aller Menschen

anstelle einer Oben/Unten-Herrschaft mit ihrer Oben/Unten-Explosivität zu fördern." (Cohn 1978a, S. 6) "Pädagogik muss daher holistisch sein im doppelten Sinne: sie muss des Kindes psychobiologische Einheit in ihrem Wachstum nähren und seine Anteilhaftigkeit an der Gemeinschaft fördern. Dynamische Balance im Nehmen/Geben durch gelebte Partnerschaft mit dem Kind sind Werkzeuge des TZI-Erziehers auf dem gemeinsamen Weg, der sein eigenes Ziel enthält: ein sich selbst optimal erfüllendes Ich und optimal aktualisierender Anteil der Gemeinschaft zu sein - Partnerschaft von Erzieher und Kind unterliegt Naturgesetzen und sozialer Notwendigkeit." (Cohn 1978b, S. 12f.)
Ihre philosophischen Grundlagen und ihr Menschenbild fasst Cohn in ihren '3 Axiomen' zusammen. Durch den Namen ist schon angedeutet, dass sie darunter unableitbare Voraussetzungen versteht, nicht Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen über die Natur des Menschen. (Cohn 1978b, S. 1) Cohn ist der Ansicht, dass TZI ohne ständige Integration dieser philosophischen Grundannahmen in die Praxis ihren Sinn verliert und in unzusammenhängende Techniken zerfällt. (Cohn 1978a, S. 8)
Die drei Axiome lauten:
"1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Autonomie(Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).
2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum ... das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.
3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. ... Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung." (Cohn 1974b, S. 150)

4.2.3. Das Prinzip des Lebendigen Lernens

Dem Menschenbild Cohns entspringt ihre Sicht menschlichen Lernens. Der Mensch will und kann lernen; es entspricht ihm, dies zu einem aufregenden Lebensinhalt zu machen. Falls ihm dies heute oft nicht mehr gelingt, liegt das nicht in seiner Natur begründet, sondern ist ein Produkt der Umstände, in denen er lebt. Hauptziel der TZI ist, dem Menschen seine ursprüngliche Freude am Lernen wieder zurückzugeben. Cohn nennt dies "Leben-

diges Lernen", eine Uebersetzung des englischen Begriffes "Living Learning". Dieser Ausdruck wurde 1966 von Norman Liberman, einem Mitarbeiter Cohns, bei der Gründung ihres ersten Institutes zur Verbreitung der TZI geprägt. Dieses erhielt denn auch den Namen "WILL" -"Workshop Institute for Living-Learning".
Zur Charakteristik dieses Begriffes schreibt Cohn: "We searched for a term that would express the process of learning as exciting, alive, and with-it." (Cohn 1971, S. 246)
Lebendiges Lernen ist "faszinierendes, freudiges, freies, erwartungsvolles Lernen in der engagierten Begegnung mit anderen Menschen, mit einer Sache, einer Situation." (Stahl 1975, S.117)
Ursprung dieses Konzeptes sind Cohns Erfahrungen mit der Gruppentherapie: Es war ihr immer wieder aufgefallen, dass Mitglieder therapeutischer Gruppen ungeheuer engagiert lernen, während Schüler und Studenten Lernen als Muss empfinden und es quasi erdulden. Cohn begann deshalb nachzuforschen, woher eigentlich dieser eklatante Unterschied im Lernverhalten des Menschen stammt und suchte nach entscheidenden Bedingungen für das Zustandekommen Lebendigen Lernens: "Es fiel mir auf, dass die Lebendigkeit gruppentherapeutischen Lernens vor allem mit einer achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt und zum persönlichen Befinden des einzelnen zu tun hat. Die Gruppe ist persönlich beteiligt, wenn einer der Teilnehmer von sich selbst spricht. ... Gefühle werden als des Menschen ureigenstes Anrecht respektiert, - gleichgültig ob sie realitätsgerecht sind oder eine Illusion darstellen. Das Gruppenklima ermutigt die Teilnehmer darin, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. ... Solche tiefen und leidenschaftlichen Interaktionen sind dem Klassenzimmer ... fast unbekannt." (Cohn 1975a, S. 112)
Cohn gelangt deshalb zur Ueberzeugung, dass der Transfer des leidenschaftlichen Interesses, das das Lernen in therapeutischen Gruppen prägt, in andere Bereiche des menschlichen Lernens nur gelingen könnte, wenn auch hier eine"Emanzipation des Gefühlslebens" stattfinden würde, wenn - auf die Schulgemeinschaft übertragen - Lehrern wie Schülern das Recht auf Bewusstheit der eigenen Gefühle zugebilligt wird. (Cohn 1975a, S. 112)
In dieser Erkenntnis Cohns wiederspiegelt sich erneut ihre holistische Sicht des Menschen: Nur wenn der Mensch in seinem ganzen

Umfange - also nicht nur der Intellekt, sondern auch seine sozialen und emotionellen Anteile - am Lernen beteiligt sind, kann wirklich Lebendiges Lernen zustande kommen. (Hoppe 1974, S. 485) Sonst geschieht es unweigerlich, dass emotionelle Störungen, die bei jedem Menschen immer wieder auftreten, als unwichtig betrachtet, nicht beachtet und bearbeitet werden und sich daher immer weiter ausdehnen und schliesslich den Intellekt völlig blockieren können. Ohne die Bearbeitung emotioneller Störungen ist deshalb Lebendiges Lernen nicht möglich. (Kroeger 1973, S. 161; Eckstein 1977, S. 46; Cohn 1971, S. 249)
Cohn schreibt dazu: "Nur wenn Lehrer und Schüler wirklich konzentriert sind - das heisst, wenn sie physisch, emotional und intellektuell mit sich in Einklang stehen -, kann sich der Lernprozess ungehindert entfalten. Wenn man dagegen die divergierenden Emotionen, Beobachtungen, Gedanken und Gefühle der am Lernprozess Beteiligten nicht zur Kenntnis nimmt, werden Kommunikation und Aufnahmefähigkeit blockiert." (Cohn 1973, S. 1098)
Aber auch die sozialen Anteile des Menschen müssen berücksichtigt werden. Alles Lernen ist nach Cohn immer interaktionell, der Mensch steht bei jedem Lernprozess in realem oder zumindest gefühlsmässigem Austausch mit seinen Mitmenschen. (Cohn 1975a, S. 166) Er kann nur in partizipierender Autonomie, in der Begegnung mit dem Mitmenschen, dem "Encounter" (Rogers 1974b) leben und lernen. Lebendiges Lernen geschieht deshalb immer in sozialen Situationen, in denen der Mensch emotionell engagiert ist und bewirkt Verhaltensänderungen, aber auch Aenderungen der Erkenntnisstruktur und seiner Valenzen und Werte. Ziel ist dabei immer vor allem persönliches Wachstum. Dies alles kann nur in kooperativen, nie aber in rivalisierenden Beziehungen mit den Mitmenschen geschehen. (Cohn 1971, S. 250; Stahl 1975, S. 117)
Die Einstellung vieler Menschen unserer Kultur, die dem Lernen keine Freude mehr abgewinnen können, ist - wie schon ausgeführt - Cohn zufolge nicht eigentlich dem Menschen gemäss, sondern ein bedauerliches Sozialisationsergebnis. Dies rührt vor allem daher, dass Lernen in unserer Kultur oft dem Zwang und dem Prinzip der Rivalität unterworfen wird. Damit wird die ursprüngliche Freude am Lernen,die jedem Menschen innewohnt und die idealtypisch am unermüdlichen, freuderfüllten Lernen des Babys verfolgt werden

kann, immer mehr zerstört und Lernen als unlustige Tätigkeit erlebt. Resultat davon ist schliesslich eine künstliche Trennung in Lernen (Muss) und Leben (Kann), anstatt dass Lernen harmonisch ins Leben integriert wird. (Vopel 1973, S. 98; Cohn 1971, S. 246; Genser 1975, S. 2; Olszowi 1976, S. 96)

So sind nach Cohn unsere Schulen geprägt vom sogenannten "Toten Lernen", das mechanisch, routinemässig und erzwungen vor sich geht. (Stahl 1975, S. 118) Dieses Lernen ist alleine auf den Stoff und einen fixierten Lehrplan ausgerichtet, die individuellen Gefühle, Wünsche und Fähigkeiten der Schüler werden ignoriert. So lernt der Schüler ohne eigenen Antrieb unter Leistungs- und Notendruck in ständiger Konkurrenz zu seinen Mitschülern. Dieses Lernen verdirbt den Kindern aber nicht nur jede Freude, sondern ist auch ineffektiv: Weil das Gelernte meist nur kognitiv, aber nicht emotionell assimiliert wird, geht es nicht bis in relevante Tiefen und wird darum auch schnell wieder vergessen. (Cohn 1971, S. 245ff.; Cohn 1975a, S. 156f.)

Das Tote Lernen in unseren Volksschulen schildert Cohn deshalb in den drastischsten Farben:"Die Grausamkeit von Stoffanbetung anstelle von lebendigem Lernen drückt sich besonders in der Volksschule aus, wo ganz junge, kleine Menschen in Reihen gesteckt werden - so grausam wie Kühe im nie-zu-verlassenden Kuhstall ... - sie alle dürfen nur 'fressen', was man ihnen reicht, sich nicht bewegen, und - wenn sie Kinder sind - nicht miteinander reden."(Cohn 1975 a, S.156)

So geht Cohns ganzes Sinnen und Trachten danach, dem von ihr vertretenen Konzept des Lebendigen Lernens überall, vor allem aber in unseren Schulen zum Durchbruch zu verhelfen. Die Lehrer könnten hierzu entscheidend beitragen. Didaktische Tüchtigkeit und fachspezifisches Wissen reichen hierzu aber nicht aus, sondern es kommt vor allem auf Haltung, Einstellung und Persönlichkeit des Lehrers an. (Genser 1972, S.3)

Der Lehrer muss fähig sein, nicht die Schüler motivieren zu wollen, sondern die Motivation der Schüler zu finden (Cohn 1975a, S.167) und vor allem die emotionellen und affektiven Bedürfnisse der Schüler zu befriedigen, das heisst,ihnen Ermutigung, Bestätigung und Zuwendung zukommen zu lassen. (Eckstein 1977, S. 47)

Kurz umrissen kann gesagt werden, dass die TZI als globales Ziel antrebt, dem Lehrer oder Leiter sachbezogener Gruppen ein Instrumentarium in die Hand zu geben, um Lebendiges Lernen zu ermöglichen.
Ausgehend von den Grundlagen und Hintergründen der TZI möchte ich im folgenden näher auf deren Technik und Systematik eingehen.

4.3. Das Modell der TZI

Aufgrund ihres Selbstverständnisses als Modell zur Ermöglichung Lebendigen Lernens in allen Gruppen mit sachbezogener Thematik ist die TZI im Unterschied zu gruppentherapeutischen Systemen gekennzeichnet durch einen relativ hohen Strukturierungsgrad. Er soll den Teilnehmern emotionelle Sicherheit geben und unnötige Frustrationen verhindern, um ein zielgerichtetes Arbeiten in einem Klima des Vertrauens und der Kooperation zu ermöglichen. Ich möchte deshalb im weiteren versuchen, die einzelnen Strukturelemente der TZI näher zu beschreiben.

4.3.1. Die Postulate

Die Postulate leiten sich aus den Axiomen ab, sie sind nichts anderes als Mittel zu deren Bewusstmachung. Sie sind Handlungsdevisen für die Teilnehmer von TZI-Gruppen, die zu Beginn vom Leiter eingeführt werden und denen diese möglichst nachkommen sollen. Cohn charakterisiert die Postulate als "Forderungen auf der Basis des Paradox der Freiheit in Bedingtheit." Sie sind "Klarstellungen existentieller Phänomene und nicht auswechselbare Spielregeln. Die Postulate sprechen in ihrer Forderung aus, die Realität und nicht Dogmen als Autorität anzuerkennen." "Wir müssen sie befolgen; mangelnde Bewusstheit und mangelnde Handlungsbereitschaft sind Kennzeichen persönlicher und sozialer Krankheit." (Cohn 1975a, S. 120ff.)
Zwei Postulate werden genannt: Das Chairman-Postulat und das Postulat der Störungspriorität.

4.3.1.1. Das Chairman-Postulat

Es lautet: "Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst. (Chairman - Vorsitzender, Leiter - ist in diesem Zusammenhang

nicht übersetzbar wegen seines Doppelsinnes: Chairman of myself = Leiter meiner selbst; und Chairman of a group = Vertreter der Interessen aller in einer Gruppe (nicht nur als Vorsitzender oder Moderator). Darum habe ich das Wort 'Chairman' als systemimmanent auch im Deutschen eingeführt.)
Das bedeutet: a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst." (Cohn 1975a, S. 120f.)
Dieses Chairmanpostulat ist Credo, Ziel sowie oberste Regel der TZI. (Kroeger 1974, S. 463) Der zentrale Gedanke dabei ist, dem Menschen Bewusstheit für seine Autonomie und Interdependenz einzuflössen. Chairman seiner selbst sein heisst, sich seine eigenen Wünsche und Bestrebungen bewusst zu machen und danach zu handeln, das heisst die Selbstverantwortlichkeit für sich zu übernehmen. Ein Teilnehmer einer TZI-Gruppe bekommt also nie strikte Handlungsnormen, sondern er muss immer selber entscheiden, was er tun und lassen will, was er zum Gruppengeschehen beitragen will und wie er auf die andern eingehen soll. Er muss sich also ständig seiner Autonomie bewusst sein und danach handeln. (Cohn 1975a, S.120; Kroeger 1973, S. 187)
Gleichzeitig ist jeder Teilnehmer aber immer auch Chairman der Gruppe. Dies bedeutet, sich seiner Interdependenz bewusst zu sein, die andern Menschen wahrzunehmen, ihnen Achtung entgegenzubringen, aber nicht Verantwortung für sie auszuüben, sondern ihnen beim Wachstum zu helfen. Dies lässt sich aber nur verwirklichen, wenn man nicht versucht, Macht über den andern auszuüben oder ihn zu einer Aenderung seines Verhaltens zu zwingen, sondern wenn man sowohl sich als auch den andern im individuellen So-Sein akzeptiert und auf der Grundlage gegenseitiger Achtung zu ihm in Beziehung tritt : "Nur wer sich frei fühlt, zu seinen Meinungen und Gefühlen zu stehen und gewiss in sich ist, kann den oder die andern echt und frei in ihrer anderen Meinung, in ihrem andern Sein lassen. Er hat es nicht nötig, ihn zu vergewaltigen. ... Nur wer autonom ist und 'ich'sagen kann, kann auch echt in Verbindung stehen. ... (Nur so) entsteht die Fähigkeit, in Gemeinsamkeit und Freiheit 'wir' zu sagen." (Kroeger 1973, S. 178) So entsteht also echte Wir-Fähigkeit, oder anders ausgedrückt, wirklich kooperatives Verhalten nur

durch bewusste Verwirklichung des Chairman-Postulats.
Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Leiter einer TZI-Gruppe sich ständig des Chairman-Postulats bewusst ist und versucht, es in die Tat umzusetzen, weil dadurch verhindert wird, dass weder er selber die alleinige Verantwortung für das Gruppengeschehen übernimmt noch die Gruppenteilnehmer sie ihm überlassen. Dies kann aufgrund von Uebertragungsmechanismen sehr leicht geschehen; wenn es aber geschieht, so wird Lebendiges Lernen und Kooperation verunmöglicht. Primäre Aufgabe des Leiters ist deshalb, das Lernen der Gruppe zu erleichtern, indem er für sich selber exemplarisch - als Modellteilnehmer (Kroeger 1973, S. 177) - vom Chairmanpostulat Gebrauch macht. (Genser 1972, S. 12)
Die Bedeutung des Chairmanpostulats rührt vor allem auch daher, dass es den vorherrschenden Sozialisationseinflüssen widerspricht. Die Kinder erfahren in der Erziehung vor allem Gewalt, Uebermacht und Verwöhnung und sind deshalb nicht in der Lage, eigenständige Persönlichkeiten zu sein, sondern werden selber gewalttätig und autistisch. (Cohn 1975a,S. 180)
Deshalb ist das Chairman-Postulat notwendig und therapeutisch, es soll - im Sinne einer Gegenerziehung - eine Anweisung und Hilfe sein, über die Sozialisationseinflüsse hinauszuwachsen. (Cohn 1975a, S. 182f.; Garlichs 1974, S. 460)
Natürlich kann dieses Postulat vom Menschen nicht auf Anhieb verwirklicht werden, weil es ja allem widerspricht, was er bis anhin gelernt hat. Dennoch ist dies "keine utopische Sollforderung, sondern eine elementare, nicht folgenlos unbeachtete Tatsache, mit der umzugehen wir lernen können." (Kroeger 1973,S.187)
Es erhebt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie denn die Verwirklichung dieses Postulats vor sich gehen soll und ob es überhaupt in der so gestellten Form sinnvoll ist. Führt denn nicht ein Postulat dieser Art den Menschen in einen "Double-Bind" (Watzlawick 1971, S. 196), indem einerseits vom Menschen verlangt wird, nur das zu tun, was er will, andererseits ihm aber gerade vorgeschrieben wird, dass und wie er dies tun soll? In diesem Sinne wendet Vogt ein: "Die scheinbar von Bevormundung befreiende Aufforderung des Hauptpostulats führt über das Phänomen der Metakomplementarität zu erneuter Abhängigkeit." (Vogt 1975, S. 382)

Dem entgegnet Cohn, dass sicher die Befolgung des Chairman-Postulats anfänglich auf dem Uebertragungsglauben an den Leiter beruht. Dadurch aber, dass dieses Postulat den bisher auf den Menschen einwirkenden Einflüssen widerspricht, führt es ihn auf einen neuen Weg. Durch das Erlebnis eigener Autonomie beim Versuch, dieses Postulat zu verwirklichen, wird die Persönlichkeit des Teilnehmers so gestärkt, dass die Uebertragungseinflüsse immer mehr schwinden und er schliesslich aus eigenem Antrieb das Chairman-Postulat verwirklichen will. (Cohn 1975b, S. 383f.)

4.3.1.2. Das Postulat der Störungspriorität

Neben dem Chairman-Postulat formuliert Cohn als zweites das sogenannte Postulat der Störungspriorität. Es ist genau genommen eigentlich nur eine Ableitung aus ersterem, es formuliert einen Teilaspekt desselben genauer aus und hilft so bei dessen Verwirklichung. (Garlichs 1974, S. 457)
Es lautet: "Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von andern. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert.)." (Cohn 1975a, S. 121)
Gemeint ist damit, dass ein Teilnehmer einer TZI-Gruppe, der durch irgendein Ereignis oder Gefühl - sei es Eifersucht, Antipathie, Verstimmtheit, Aggressionen etc., bedingt durch Ereignisse in der Gruppe oder auch ausserhalb der Gruppe - emotional daran gehindert ist, sich an der Bearbeitung eines Sachproblems oder am Ablauf des Gruppengeschehens zu beteiligen, dies sofort den andern mitteilt, anstatt es zu verdrängen, wie es sonst in Schulen und Arbeitsgruppen praktiziert wird. Die andern Teilnehmer versuchen dann, ihm bei der Behebung dieser 'Störung' (wie Cohn es nennt) zu helfen, damit der Betreffende sich wieder voll der Kooperation in der Gruppe widmen kann.
Entstanden ist dieses Postulat aus Cohns Erfahrungen mit dem Gegenübertragungsworkshop und auch aus dem psychoanalytischen Konzepts des Umgangs mit dem Widerstand: "Der Analytiker geht mit dem Widerstand mit, bis er überflüssig geworden ist. Dieses Prinzip 'Widerstand vor Inhalt' sah ich als Weg allen lebendigen Lernens: nicht Lern- und Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseite zu schieben, sondern sie anzuerkennen als Teil der

Person. Denn Widerstände sind mit lebendiger Energie besetzt und damit Bestandteil des inneren Lebens. Diese Anerkennung erlöst den Betreffenden von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist." (Cohn 1975a, S. 184

So ist für Cohn dieses Prinzip der Störungspriorität nichts anderes als ein Anerkennen der Wirklichkeit des Menschen, ein Akzeptieren seiner Realität, seines So-Seins, seiner Ganzheit: Denn Störungen sind da und beherrschen den Menschen, ob man dies anerkennt oder nicht. Wenn sie jedoch nicht ausgesprochen und bearbeitet werden, absorbieren sie den betreffenden Teilnehmer und verhindern seine Kooperation in der Gruppe. Nimmt jedoch nur einer nicht wirklich teil, so wird die ganze Gruppe gestört und in der Folge ist auch für die andern keine Kooperation mehr möglich, das ganze Gruppengeschehen wird schlisslich unterminiert.

Erst durch Anmeldung und Bearbeitung der Störung ist deshalb eine Wiedereingliederung des Betreffenden und dadurch ein Vorwärtskommen der gesamten Gruppenarbeit möglich. (Heigl-Evers 1973, S. 519; Kroeger 1973, S. 162)

Cohn ist überzeugt davon, dass selbst wenn viele Störungen angemeldet und innerhalb der Gruppe bearbeitet werden, dies nicht zu einem Zeitverlust führt, wie vielerorts befürchtet wird. Im Gegenteil wird dadurch, dass alle Teilnehmer durch ständige Bearbeitung ihrer Störungen nicht mehr emotionell abgelenkt sind, erst wirklich Lebendiges Lernen entstehen können. Ist dieses erst einmal zustande gekommen, arbeiten alle Teilnehmer um so effektiver und auch kooperativer, sodass der eventuell aufgetretene Zeitverlust längst wettgemacht wird. Oftmals ist der Umstand, dass zu Beginn einer Gruppe viele Störungen angemeldet werden, Ausdruck davon, dass die Möglichkeit, sich auszusprechen, für die einzelnen Menschen erwas völlig Neues ist, an das sie sich zuerst gewöhnen und womit sie zuerst umgehen lernen müssen. Indem der einzelne erlebt, wie wohlwollend die Gruppe mit dem Anliegen eines jeden umgeht und wie sie versucht, ihm wieder den Anschluss an die Gruppe zu ermöglichen, entsteht eine Atmosphäre des Verstehenwollens und ein Gefühl der Erleichterung. Nur auf dieser Grundlage ist wirklich Lebendiges Lernen möglich.

Natürlich sind die Arten der emotionellen Störungen der einzelnen Teilnehmer oft grundverschieden, es können dies Stimmungen und Verstimmungen aus Anlass des aktuellen Gruppengeschehens sein, aber auch Tiefenstörungen aus der Kindheit oder der Ausdruck akuter Lebenskrisen sein. (Cohn 1975a, S. 184) Je nach Art der Störung wird es im Ablauf der Gruppe möglich sein, diese zu bearbeiten oder auch nicht (vor allem bei psychopathologischen Störungen). Sehr oft bewirkt aber alleine schon das Aussprechen der Störung - auch wenn sie nicht im Hier und Jetzt der Gruppe grundsätzlich behoben werden kann -, dass der Teilnehmer sich wieder emotional der Gruppen anzuschliessen vermag.
Wie die Bearbeitung einer solchen Störung vor sich gehen kann, möchte ich weiter unten (4.6.5.) erörtern.

4.3.2. Die Regeln

Während die Postulate relativ allgemein gehaltene Verhaltensdevisen mit philosophischem Gehalt darstellen, zu deren Verständnis und sinnvoller Anwendung eingehendere Reflexion notwendig ist, so handelt es sich bei den Regeln (auch Hilfsregeln genannt) um konkret formulierte Handlungsanweisungen, die das Geschehen in der Gruppe in höherem Masse strukturieren. Sie sollen durch den Leiter der Gruppe nicht en bloc, sondern im Verlaufe des Gruppenprozesses bei passender Gelegenheit nach und nach harmonisch eingeführt werden. (Betz 1974, S. 196)
Ihr Sinn liegt jedoch einzig und alleine darin, Hilfestellungen zu sein, die der Verwirklichung der Postulate dienen. Sie sind also nur unterstützend, nie als Selbstzweck anzuwenden, da sie selber nicht direkt aus den Axiomen abgeleitet sind. (Cohn 1975a, S. 128; Cohn 1978a, S. 11) Sie sollen dem einzelnen Teilnehmer als konkretere Ausformulierungen der Grundgedanken der Postulate dazu verhelfen, Autonomie und zwischenmenschliche Verbundenheit zu finden und sich als Ganzheit in den Gruppenprozess miteinzubringen. (Cohn 1975a, S. 115)
Gerade weil die Hilfsregeln relativ starre Verhaltensmassstäbe beinhalten, besteht die grosse Gefahr, dass sie verabsolutiert werden. Dagegen möchte sich Cohn verwehren, wenn sie sich auch bewusst ist, dass diese Gefahr nie völlig ge-

bannt werden kann: "Sie sind ...keine absoluten Grössen. Ihre Verabsolutierung ist Missbrauch und dient dem Geist, den sie bekämpfen möchten." (Cohn 1975a, S. 128) Die Regeln müssen deshalb taktvoll, nicht diktatorisch angewandt werden; sie sind keine Gesetze oder starre Dogmen, die puristisch zu verwirklichen sind, sondern sie sind nur wirklich gültig, wenn sie im Sinne der Axiome und Postulate verwirklicht werden. (Cohn 1978a, S. 124; Genser 1972, S. 12) Ob es wirklich gelingt, die den Regeln innewohnenden Gefahren zu vermeiden, hängt vor allem von der Art der Einführung und Handhabung durch den Leiter, aber auch vom ganzen Klima der Gruppe ab. (Kroeger 1973, S. 168; Kielholz 1975, S. 298)

Die Regeln sind zum Teil allgemein nützlich, zum Teil eher situationsspezifisch (Cohn 1975a, S. 124), sie sind universell für alle Arten von Gruppen verwendbar. Sie werden heute auch oft in anderen Gruppen - ohne TZI-Grundlage - als einfache Kommunikationsregeln verwendet, was sicher nicht in ihrem ursprünglichen Sinne liegt. Die Regeln erscheinen auf den ersten Blick oft als simpel und trivial, aber sie stellen unsere gesamten etablierten Kommunikationsgewohnheiten fundamental in Frage, weil sie elementar und zentral an den Schaltstellen und Mechanismen unserer etablierten Gesprächsformen eingreifen; das heisst dort, wo die zentrale emotionale Strukturierung des Gesprächs verläuft. Deshalb sind die Regeln für Menschen unserer Kultur oft nur sehr schwer zu befolgen - so einfach sie auch auf den ersten Blick erscheinen. Sie entfalten aber, wenn es nach einiger Gewöhnung gelingt, sich nach ihnen zu richten, eine überraschende Wirksamkeit. (Kroeger 1974, S. 461; Kroeger 1973, S. 164)

Da die Regeln relativ pragmatisch formulierte Handlungsanleitungen sind, differieren sie in Wortlaut, Reihenfolge und Anzahl in den verschiedenen Artikeln relativ stark. Ich richte mich im folgenden nach der meiner Meinung nach am sorgfältigsten ausformulierten Fassung. (Cohn 1975a, S. 12off.; andere Fassungen: Cohn 1975a, S. 115ff; Betz 1974, S. 196 ff; Genser 1972, S. 12 ff.)

1. "Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'."

Hier tritt deutlich das Anliegen des Chairman-Postulats zutage, selber zu seiner Autonomie zu finden und Verantwortung für seine Aussagen zu übernehmen, ohne sich hinter Verallgemeinerungen zu verstecken. Dadurch wird ein persönlich engagierter Interaktionsprozess in der Gruppe angestrebt, weil jeder versuchen muss, Projektionen zu vermeiden und Klarheit wie Transparenz in seiner Kommunikation anzustreben. Ein 'Wir' in einer Aussage ist nur dann erlaubt und authentisch, wenn vorher eine Gemeinsamkeit aller 'Ichs' in der Gruppe erstellt wurde.

2. "Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview."

Fragen sind nach Cohn meist Ausdruck eines unechten Kommunikationsstils, weil sie den andern ansprechen, ohne das eigene Anliegen zu verdeutlichen; sie führen deshalb oft zu Machtkampf und inquisitorischen Auseinandersetzungen. Durch persönlich formulierte Aussagen entsteht stattdessen ein echter Dialog und Interaktion.

3. "Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust."

Diese Regel hält zu ständiger Reflexion des eigenen Tuns im Sinne des Chairmanpostulats an, um zu verhindern, dass der einzelne auf der Basis einer unreflektierten Gruppennorm oder eines internalisierten Solls entscheidet. Authentisch meint, dass ich in meinen Aussagen echt bin; selektiv dagegen, dass ich versuche, den andern nicht zu verletzen, sondern seine Verständnisfähigkeit in Rechnung stelle. Nur auf einer solcherart erreichten Vertrauens- und Verständnisbasis ist Annäherung und Kooperation zwischen den Teilnehmern möglich.

4. "Halte dich mit Interpretationen von andern so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus."

Interpretationen schaffen meist Distanz und Abwehr zum andern, weil dieser sich von Oben herab behandelt fühlt. Nicht-interpretative, direkte persönliche Reaktionen zum Verhalten anderer führen dagegen zu spontaner Interaktion.

5. "Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen."
Verallgemeinerungen entpersönlichen und unterbrechen den Gruppenprozess.
6. "Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines andern Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst)."
Hier geht es um die Verhinderung des Prügelknaben-Phänomens. Wenn Aussagen über andere persönlich gemacht werden, wird kein Anspruch auf allgemeine Gültigkeit gestellt, die Subjektivität der Aussage soll deutlich sein, damit aus Fragen und Feedback ein echter Dialog entstehen kann.
7. "Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären. (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?)."
Dies ist eine Ergänzung zum Postulat der Störungspriorität, weil nach Cohn Seitengespräche meist Ausdruck einer Störung sind. Durch diese Regeln sollen die Teilnehmer dazu angehalten werden, Störungen anzumelden. Wichtig dabei ist vor allem, dass diese Regel nur als Aufforderung angewendet und nie als Zwang missbraucht werden darf, da sonst Gefahr besteht, dass sie vom einzelnen leicht als Bestrafung verstanden wird.
8. "Nur einer zur gleichen Zeit bitte."
Wenn mehrere zur gleichen Zeit sprechen, entsteht keine wirkliche Interaktion, die Teilnehmer können nicht mehr aufeinander eingehen, und der einzelne wird verunsichert, weil er sich des konzentrierten Interesses des andern nicht mehr sicher sein kann.
9. "Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt."
Dies ist eine Ergänzung zur Regel 8. Sie soll im Sinne des Chairmanpostulats gewährleisten, dass nicht der Leiter entscheidet, wer spricht, sondern dass sich die Teilnehmer autonom darüber einigen. Dadurch soll ein Rivalisieren und die Dominanz einzelner verhindert und auch dem Scheuen, Zurückhaltenden Gelegenheit gegeben werden, sich zu äussern.

10. "Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern. (Diese Regel ist ein Gegengewicht gegen die kulturell bedingte Vernachlässigung unserer Körper- und Gefühlswahrnehmung.)"
Natürlich kann am Konzept dieser Regeln mannigfaltige Kritik geübt werden. So wird oft angezweifelt, ob mit Regeln die grundsätzlichen Anliegen Cohns wirklich in die Tat umgesetzt werden können, oder ob dies nicht auf eine Manipulation der einzelnen Teilnehmer hinausläuft, vor allem wenn man dieses Konzept . dem hohen Grad an Unstrukturiertheit anderer Gruppenformen gegenüberstellt. Die Antwort Cohns darauf lautet ähnlich wie bei der gleichgearteten Kritik am Chairmanpostulat, dass die Regeln im Gegenteil beabsichtigen, die Eigenständigkeit der Teilnehmer zu vergrössern und so vor eventueller Willkür des Leiters oder anderer Gruppenteilnehmer schützen sollen.

4.3.3. Dreieck und Kugel

Nach der Betrachtung von Postulaten und Regeln, die von Cohn als Richtlinien für das Verhalten des einzelnen Teilnehmers aufgestellt werden, möchte ich mich nun ihrem Interaktionsmodell zuwenden, das die Grundlage für ihre Analyse des Gruppengeschehens abgibt. Zentrale Bedeutung hat dabei ihr Modell vom Dreieck in der Kugel, das auch als graphisches Symbol der TZI dient:
Im Sinne einer "strukturellen Arbeitshypothese" (Cohn 1974b, S. 151) ist das Dreieck Symbol für die drei wesentlichen Faktoren einer Gruppe, während die Kugel das Geschehen ausserhalb der Gruppe darstellt. Cohn schreibt dazu: "In TZI-Gruppen werden drei Faktoren gleichwertig behandelt: Die Person, das 'Ich'; die Gruppe als Ganzes, das 'Wir'; das Thema als Aufgabe, das 'Es'."
Diese drei Faktoren werden durch die drei Dreieckspunkte symbolisiert. Der Gruppenprozess besteht aus dem Hin- und Herfluten zwischen diesen Punkten; harmonisch kann er aber nur sein, wenn ein dynamisches Gleichgewicht dazwischen erreicht wird und kein Faktor auf die Dauer Uebergewicht erhält.

"Die thematische interaktionelle Methode befasst sich mit den Beziehungen der 'Dreieckspunkte' zueinander und ihrer Einbettung in die 'Kugel'. Der Reichtum dieser einfachen Struktur wird offensichtlich, wenn man die komplexe Natur des Ichs als eine psycho-biologische Einheit ansieht, das Wir als Zwischenbeziehung aller Gruppenmitglieder, und das Thema als die unendlichen Kombinationen aller in Frage kommenden konkreten und abstrakten Faktoren." (Cohn 1975a, S.114)
Unter Ich versteht Cohn dabei die einzelnen Teilnehmer der Gruppe als psycho-somatische, einmalige Existenzen. Jeder ist sein eigener 'Chairman', autonom und interdependent mit personaler und sozialer Identität. (Olszowi 1976, S. 97)
Der Begriff des Wir ist demgegenüber unklarer definiert. Gemeint ist damit die Gruppe als Ganzes, die "Ichs aller Personen einer Gruppe in Interaktion" (Cohn 1975a, S. 171). Das Wir entsteht nur, wenn sich alle Ichs einer Gruppe gemeinsam um ein Thema gruppieren; es braucht dazu die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der Ichs, die durch das gemeinsame Interesse am Thema verbunden werden. (Olszowi 1976, S. 98)
Das Es bedeutet alle Aufgaben und Themen, zu deren Bearbeitung Gruppen zusammenkommen. Die Betonung der Wichtigkeit des Es im Gruppenprozess ist eine Eigentümlichkeit der TZI und soll vor allem verhindern, dass die Gruppe sich im Selbsterfahrungs- und Gruppengeschehen (also im Ich und Wir) völlig verliert und dabei das Sachthema vernachlässigt. Durch diese Betonung auf das Es soll gewährleistet werden, dass Arbeit am Thema im Sinne Lebendigen Lernens geschieht. (Kroeger 1973, S. 172ff.) Das Thema erfüllt im Rahmen einer TZI-Gruppe eine zentrale Aufgabe als Mittelglied zwischen Individuum und Gruppe, als zentripetale Kraft und gemeinsamer Fokus der Gruppe, der erst Zusammenhalt und Kooperation herbeiführt und gewährleistet. (Gordon 1972, S. 2o2ff.; Cohn 1975a, S. 165)
"Eine Anzahl von Menschen wird erst dann wirklich zur Gruppe, wenn die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer auf einen gemeinsamen Punkt gerichtet ist. Dieser Bezugspunkt, das Es, ist der unendlich kleine Ausschnitt aus allen Möglichkeiten, die die Welt bietet, auf den die Gruppe ihre Aufmerksamkeit richtet." (Cohn 1974b, S. 151)

Durch diese Themenzentriertheit wird im Unterschied zu andern Gruppenformen Dynamik und Situation der Gruppe strukturiert; dadurch werden Umwege, Angst und Frustrationen verhindert und der Arbeit am Thema kann grösserer Raum eingeräumt werden. (Kroeger 1974, S. 465) Natürlich ist in diesem Zusammenhang Themenwahl, -setzung und -formulierung von grosser Bedeutung, darauf soll jedoch später eingegangen werden.

Diese jetzt skizzierte Strukturanalyse des Gruppenprozesses, zusammengefasst im Modell des Dreiecks, soll dem Gruppenleiter als Hintergrundfigur für die Beurteilung des Gruppengeschehens dienen. (Cohn 1974b, S. 151) Das Dreieck existiert dabei aber nicht für sich, sondern es ist eingebettet in die Kugel (globe), die die Umwelt, das "setting" (Cohn 1971, S. 256) darstellt: "Das gleichseitige Dreieck in diesem Modell ist umgeben von einer vielschichtigen, transparenten Kugel, die die Umwelt symbolisiert, die Umwelt von Zeit, Raum, Natur, Menschen und alles was ist, war und sein wird." (Cohn 1974b, S. 151) Die Kugel ist somit Symbol für alle Einflüsse, die von aussen auf die Gruppe und ihre Teilnehmer einwirken. Dazu gehören die Oertlichkeiten, wo man sich trifft, die Zeit, die zur Verfügung steht, vor allem aber auch die Umstände, unter denen man sich trifft, weil hierdurch die Motivationen der einzelnen entscheidend geprägt werden. Hierzu gehört, wer die Teilnahme bezahlt, und vor allem ob sie freiwillig ist oder nicht. Zur Kugel gehören aber auch das ganze kulturelle Umfeld und die persönlichen Gegebenheiten jedes einzelnen, seine Lebensgeschichte und seine aktuelle Befindlichkeit. Der Begriff der Kugel ist also äusserst umfassend, er ist stellvertretend für alle Einflüsse auf das Gruppengeschehen, die sich nicht unmittelbar aus dem Hier und Jetzt der Interaktionen ergeben. Es ist Aufgabe des Leiters, ständig darauf zu achten, welche Einflüsse aus der Kugel auf das Dreieck einwirken, weil er dadurch die Lern- und Kommunikationsprozesse in der Gruppe viel besser beurteilen und effektiver gestalten kann. (Cohn 1975a, S. 114; Cohn 1971, S. 255; Olszowi 1976, S. 99) Durch diesen Versuch, die Einflüsse der Kugel ständig mit in Rechnung zu stellen, vollzieht Cohn eine

Abkehr von der völligen Konzentration auf das Hier und Jetzt des Gruppenprozesses der T- und Selbsterfahrungsgruppen, da sie den Menschen auch in seiner individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit betrachtet.
Das Modell vom Dreieck in der Kugel, hier bis jetzt nur statisch geschildert, erhält seinen Wert aber erst, wenn es im Zusammenhang mit dem Konzept der dynamischen Balance innerhalb dieses Modells angewendet wird.

4.3.4. Dynamische Balance

Eine weitere Grundhypothese des Cohnschen Interaktionsmodelles ist es, dass die dynamische Balance zwischen den Dreieckspunkten das wichtigste Strukturelement des Gruppenprozesses bildet. Cohn schreibt dazu: "Der Prozess einer Gruppe ist umso erfolgreicher, je deutlicher die Funktion des dynamischen Gleichgewichts der Ich-Wir-Es-Faktoren innerhalb der Kugel berücksichtigt wird." (Cohn 1974b, S. 151)
Diese Hypothese leitet Cohn aus ihrer vom Holismus ausgehenden Annahme ab, dass das Balancieren ein wesentliches Element menschlichen Lebens überhaupt darstellt: "Dynamisches Balancieren ist ein Kerngedanke der TZI. Damit ist die Aufgabe gemeint, innerhalb des existentiellen Paradoxons (biologische Einheit und zugleich sozial-kosmischer Anteil zu sein) immer wieder Balance herzustellen: Balance zwischen den Ich-Wir-Es-Faktoren der Gruppe, Balance zwischen den physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Bedürfnissen und Wünschen, Balance zwischen Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, Aktivität und Ruhe etc." (Cohn 1975a, S. 161)
Dieses Gleichgewicht innerhalb einer TZI-Gruppe kann aber nie völlig harmonisch oder statisch sein, sondern ist immer dynamisch, es entsteht innerhalb der Interaktion der Teilnehmer und ist wie ein "Fahrrad, das nur in Bewegung Balance hat." (Cohn 1974b, S. 151) So ist die Balance nie vollkommen, sondern immer relativ, es entstehen immer Wechsel von sachbezogenem Lernen zu Erörterungen des Beziehungsaspektes oder zu persönlichen Fragen. (Wechsel von Ich-/Wir-/Es-Phasen) (Kielholz 1975, S. 294)
Cohn schreibt deshalb: "Ein völliges Ich-Wir-Es-Gleichgewicht in einer einzelnen Sitzung zu erreichen, ist weder immer möglich

noch notwendig. Wichtig ist, dass positive Bewertung der Gleichgewichtigkeit innerhalb der Struktur und der balancierte Verlauf der Gruppe als richtunggebend erhalten bleiben und sich im Lauf der Serie auch zeitlich erfüllen. So besteht am Anfang eines TZI-Seminars oft eine Ich-Betonung, danach ein spezielles Wir-Interesse und dann ein Es-Uebergewicht. Denn am Anfang dominiert meist der Wunsch nach Auflockerung und Befreiung von früheren und jetzigen Störungen, danach das Bedürfnis, sich zusammenzufinden und zu kooperieren und dann das nach konzentrierter Meisterung der gemeinsamen Aufgabe." (Cohn 1975a, S. 212f.)
Dennoch darf trotz zeitweilig möglichen Uebergewichts eines Faktors die grundlegende Gleichberechtigung aller drei Elemente nie aus den Augen verloren werden, weil andernfalls Störungen des Gruppenprozesses entstehen, die Teilnehmer interesselos und unbeteiligt werden und schliesslich ein Gruppenzerfall oder ein Abgleiten der Gruppe eintritt. (Cohn 1975a, S. 115)
Es ist die Aufgabe des Leiters, auf diese Balance zu achten. Falls sie gefährdet ist, sollte er sie durch seine Interventionen wiederherstellen. Cohn betont immer wieder entschieden, dass gerade für diese Aufgabe ein Leiter unabdingbar nötig sei, weil eine führerlose Gruppe ohne jemanden, der die Aufrechterhaltung der Balance gewährleistet, unweigerlich zu einem akademischen Seminar (Es-Uebergewicht) oder zu einer Therapie- bzw. Sensitivitätsgruppe (Ich-/Wir-Uebergewicht) entarte. (Cohn 1971, S. 268f.) Besonders anfänglich sind die Interventionen des Leiters von grosser Wichtigkeit. Mit der Zeit entwickelt die Gruppe durch intensives Kennenlernen des Balanceprinzipes eine Selbstregulationstendenz; aber auch in dieser Phase ist ein Leiter unentbehrlich, wenn auch die Leiterfunktion rotationsweise von den einzelnen Teilnehmern ausgeübt werden kann. (Cohn 1975a, S. 115)
Allgemein gesagt, versucht der Leiter die dynamische Balance anzustreben, indem er durch verschiedene verbale und nonverbale Balancetechniken dem vernachlässigten Element wieder vermehrte Beachtung seitens der Gruppenteilnehmer verschafft. Hauptsächlichste Abweichungen sind in diesem Zusammenhang das Ueberhandnehmen des Es (zuviel Inhalt) oder des Ich/Wir.(zuviel Prozess, zwischen diesen zwei Faktoren unterscheidet Cohn in diesem Zusammenhang eigentlich nicht.) (Cohn 1975a, S. 165)

Ein Uebergewicht des Es führt letzten Endes zu dem, was Cohn mit Totem Lernen bezeichnet, zur Situation des akademischen Seminars, wo reine Sachbezogenheit die interaktionellen Interessen und Verstörtheiten des einzelnen überschwemmt und verdrängt und nur noch sterile, rein akademische Diskussionen geführt werden; es herrschen Intellektualismus und kopflastiges Lernen. Abhilfe kann der Leiter bei einer solchen Tendenz dadurch schaffen, dass er versucht, das Interesse der Teilnehmer wieder vermehrt auf die Person und die Gruppe zu lenken. So kann er den Wir-Aspekt durch die Technik des 'Blitzlichtes' (engl. snapshot, Cohn 1971, S. 269) betonen: Das in Sachfragen ausufernde Gespräch wird unterbrochen und jeder Teilnehmer soll kurz erläutern, was er im Moment fühlt und denkt. So lernt jeder sehen, wo der andere sich befindet. Dies beinhaltet eine Ermunterung zur Interaktion und führt so zum Wir. (Cohn 1975a, S. 210; Kielholz 1975, S. 269)
Der Leiter kann aber auch den Ich-Aspekt betonen, indem er etwa seine eigenen Gefühle in die Gruppe einbringt und so die andern ermutigt, es ihm gleichzutun oder indem er einzelne Teilnehmer anspricht, zu äussern, wie sie sich fühlen. (Heigl-Evers 1973, S. 530; Eckstein 1977, S. 54)
Ein Uebergewicht des Ich führt statt dessen zu rein psychologischen Fragestellungen, zu stark individuenzentrierter Arbeit und damit in die Nähe der Psychotherapie, die nicht Aufgabe der TZI-Gruppe sein kann.
Bei Ueberbetonung des Wir resultiert ein Ueberhandnehmen der Gruppenprozesse und dadurch oft auch Uebertragungskonflikte zwischen den einzelnen Teilnehmern, was die TZI-Gruppe schliesslich zu einer Therapie-, T- oder Sensitivitätsgruppe macht. (Eckstein 1977, S. 53)
In beiden Fällen liegt eine Vernachlässigung sachbezogenen Arbeitens, des Es-Faktors vor. Hier kann der Leiter Abhilfe schaffen, indem er den Rückbezug auf das gestellte Thema anstrebt. Beispielsweise kann er selber Sachbeiträge in die Diskussion einbringen und so versuchen, auch bei den übrigen Teilnehmerns Sachbezogenheit hervorzurufen. (Heigl-Evers 1973, S. 529)
Erfolgreich wird ein solches Unterfangen vor allem dann sein, wenn es dem Leiter gelingt, im Sinne Lebendigen Lernens das persönliche Interesse und die Motivation der Teilnehmer in einen

Bezug zum Thema zu bringen. (Kroeger 1973, S. 174)
Erreichen wird er dies am ehesten, wenn er einen Zusammenhang zwischen dem gerade diskutierten Ich-Wir-Aspekt des Gruppengeschehens und dem gegebenen Sachthema herstellen kann.
So ist bei der Erstellung und Gewährleistung der dynamischen Balance, aber auch hinsichtlich anderer Aspekte des TZI-Gruppengeschehens das Verhalten des Leiters von entscheidender Bedeutung, auf dessen Funktion und Verhalten daher im folgenden genauer eingegangen werden soll.

4.3.5. Der Leiter

Die Person des Leiters ist in der TZI-Gruppe von entscheidender Bedeutung, denn besonders anfänglich ist er der einzige, der Kenntnis von Grundlagen und Methodik der TZI hat. Aufgrund der Tatsache, dass TZI nicht in kurzer Zeit rein kognitiv vermittelt werden kann, sondern im Gegenteil eine Umstellung der Teilnehmer in ihren Haltungen und Gefühlseinstellungen impliziert, ergibt sich, dass es vor allem Aufgabe des Leiters sein muss, die Vorstellungen der TZI vom Umgang und Vorgehen innerhalb einer Gruppe an die Teilnehmer heranzutragen und ihnen dies durch sein Beispiel vorzuleben. (Kroeger 1973, S. 196) Auf der Art der Einführung und Verwirklichung der TZI durch den Leiter beruht deshalb zu einem grossen Teil der Erfolg. Der Leiter wird vor allem zu Beginn, aber auch im weiteren Verlauf des Gruppenprozesses deshalb unbedingt gebraucht, weil ohne ihn die spezifischen Eigenschaften der TZI gar nicht verwirklicht werden können und die Gruppe von ihrer eigentlichen Zielsetzung abkommt.

4.3.5.1. Verhalten und Persönlichkeit

Von ausschlaggebender Bedeutung ist dabei jedoch nicht das Konzept der Führungstechnik, der theoretischen Kenntnis der Methodik, die der Leiter anwendet, oder seine expliziten Aeusserungen, sondern vielmehr seine Ausstrahlungskraft als Persönlichkeit, sein konkretes Verhalten, die Art, wie er als 'Modellpartizipant' der Gruppe die TZI-Haltung den andern Teilnehmern persönlich vorlebt. Keine Technik und Methodik kann fehlende persönliche Wärme des Leiters ersetzen. (Genser 1972, S. 17; Schramm 1974, S. 111)

Kielholz schreibt deshalb: "Die TZI ist mehr als nur eine Methode oder ein ausgeklügeltes, logisch in sich geschlossenes Lehr- und Lernsystem. Als ganzheitliche Lehre soll sie sich vielmehr in umfassender Weise in der Haltung und im Tun des Lehrers und Leiters spiegeln, d.h. in seinem konkreten und alltäglichen persönlichen Denken, Fühlen, Reden und Handeln." (Kielholz 1975, S. 294) An die emotionalen und sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen des TZI-Leiters werden deshalb höchste Ansprüche gestellt. Seine Persönlichkeit muss einem ganzen Eigenschaftenkatalog entsprechen. Der Ursprung dieser Eigenschaften müsste laut Cohn vor allem in der Erziehung und Sozialisation des Menschen gelegt werden, im Erwachsenenalter sind sie nicht mehr leicht zu erwerben. (Olszowi 1976, S. 95) Nur im langfristigen Prozess einer Persönlichkeitsschulung und Nacherziehung kann man sie sich noch aneignen. Dennoch ist Cohn der Ansicht, dass es prinzipiell möglich ist, die Gefühlswelt des Erwachsenen zu schulen; sie bietet hierfür auch ein ausgearbeitetes Konzept an. (Vgl. Cohn 1975a, S. 134ff.)

Das Persönlichkeitsmodell für den TZI-Leiter ist über weite Strecken identisch mit dem der Erlebnistherapie für den Therapeuten. (siehe 4.2.1.2.) Grundbedingung für den Leiter ist, dass er für sich selbst das Chairmanpostulat verwirklicht, dass er Chairman seiner selbst und der Gruppe ist. Er soll diejenigen seiner Gedanken und Gefühle der Gruppe echt und offen mitteilen, die für diese wichtig und fruchtbar sind, er soll also 'selektiv authentisch' sein nach dem Motto 'Alles was ich sage ist echt, aber nicht alles was echt ist, sage ich'. Der Leiter sollte also bei seinen Stellungnahmen und Interventionen immer darauf achten, ob er damit einzelne Teilnehmer nicht etwa verletzt oder überfordert, er sollte deren Rezeptivität und Sensitivität beachten. (Cohn 1971, S. 269) Unabdingbar zur Verwirklichung dieser Aufgabe sind dabei eine positive Einstellung zum Menschen, mitmenschliche Wärme und Vertrauen, Offenheit, Spontaneität und Permissivität, Empathie, Intuition und Selbstbewusstheit. (Cohn 1975a, S. 109; S. 142; Genser 1972, S. 18ff.)

Im Umgang mit den Gruppenteilnehmern sollte der Leiter eine Haltung des 'nihil nocere' und der Zurückhaltung einnehmen können, um die Menschen selbst ihre Erfahrungen machen zu lassen.

Dennoch sollte er Verantwortung für seine Mitmenschen übernehmen, er sollte ' seines Bruders Hüter sein', sich dabei aber immer getreu an das Motto halten 'Wer weniger gibt als nötig, ist ein Dieb; wer mehr gibt, ein Mörder'. (Cohn 1974b, S. 155; Cohn 1971, S. 269f.; Olszowi 1976, S. 105f.)
Nur wer diesen Anforderungen an die eigene Persönlichkeit genügen kann, ist fähig, Aufgaben und Rolle des Leiters wirklich gemäss dem Cohnschen Konzept zu erfüllen.

4.3.5.2. Aufgaben des Leiters in der Gruppe

Der Leiter hat innerhalb der Gruppe sehr vielfältige Aufgaben zu erfüllen, die besonders anfänglich von grosser Wichtigkeit sind. Vor Beginn der Gruppe ist der Leiter mit der Planung, Strukturierung und Vorbereitung der Gruppenarbeit beschäftigt. Diese Arbeit ist sehr wichtig, da das Konzept des Leiters oft Erfolg oder Misserfolg der Gruppe determiniert. Der Leiter muss dabei alle Faktoren der Kugel genau überdenken und sein Konzept darauf abstimmen. (Cohn 1971, S. 267) Sodann ist der Leiter verantwortlich für die Gestaltung des Beginns und die Einführung des Themas. Dadurch bringt er den Gruppenprozess in Gang und wirkt natürlich auch entscheidend auf dessen Verlauf ein. Wichtigste Aufgabe ist die Einführung der Teilnehmer in Grundlagen und Methodik der TZI. Dies muss sehr subtil geschehen, da dieser Prozess ein langsames Hineinwachsen sein soll, das längere Zeit in Anspruch nimmt. (Kroeger 1973, S. 197ff.)
Nachdem der Leiter den Beginn gestaltet hat und die Teilnehmer mit den Grundlagen der Methode vertraut sind, versucht er, den Interaktionsprozess in der Gruppe anzuregen. Dabei ist seine Aufgabe vor allem, die dynamische Balance im Gruppenprozess aufrechtzuerhalten. (Cohn 1975a, S. 115; Cohn 1971, S. 268)
Der Leiter muss dabei ständig versuchen, zwischen Skylla und Charybdis, zwischen zuviel Inhalt und zuviel Prozess, zwischen zuviel Thema und zuviel persönlichen Problemen durchzusteuern und dabei gleichzeitig die Faktoren der Kugel nicht aus den Augen zu verlieren. Seine Augabe ist dabei vor allem die eines Hüters und Wächters der Methode, indem er versucht, die Einhaltung der Regeln zu gewährleisten. (Kroeger 1973, S. 172)
Es ist vor allem der Leiter mit seiner Haltung und Einstellung,

der das Entstehen von Lebendigem Lernen ermöglicht, indem er ein akzeptierendes Gruppenklima schafft, wo Vertrauen und offene Kommunikation herrschen. (Betz 1974, S. 199) Wichtig ist dabei, dass der Leiter zu Beginn jede Aeusserung eines Teilnehmers akzeptiert und als wertvollen Beitrag anerkennt, sodass bei jedem Gruppenmitglied das Gefühl entsteht, dass auch er respektiert und auch seine Mitarbeit geschätzt wird. Ebenso sollte der Leiter mit Hilfe seines Verhaltens zu verhindern suchen, dass Wettbewerbssituationen zwischen Gruppenmitgliedern entstehen. So soll der Leiter auf Frustrationen, Aggressionen und Rivalitäten so eingehen, das keine negative Atmosphäre entsteht, welche laut Cohn das Lernen und die Kommunikation entscheidend erschwert. (Cohn 1971, S. 268; Cohn 1973, S. 1109ff.; Genser 1972, S. 11ff.; Olszowi 1976, S. 94, S. 107)

4.3.5.3. Die Rolle des Leiters im Gruppenprozess

Diese vielschichtigen Aufgaben, die dem Leiter innerhalb der Gruppe aufgetragen sind, kann er jedoch nur erfüllen, wenn er ständig seine Rolle im laufenden Gruppenprozess reflektiert und mit dem von Cohn aufgestellten Modell in Einklang zu bringen versucht. Alles entscheidend für ein gedeihliches Funktionieren der Gruppe ist in diesem Zusammenhang die Einstellung des Leiters zum Autoritätsproblem; denn das Phänomen der Uebertragung ist für Cohn das Schlüsselthema einer jeden Gruppenleitung. (Kroeger 1973. S. 169) Der Leiter muss sich ständig bewusst sein, dass er aufgrund der Aufgaben und der Rolle, die er innerhalb der TZI-Gruppe zu erfüllen hat, unweigerlich zum Uebertragungsobjekt wird. (Cohn 1975a, S. 182) Er fördert dies anfänglich noch dadurch, dass er zur Schaffung einer wohlwollenden Gruppenatmosphäre auf jeden Beitrag eingeht und diesen anerkennt. Dies hat zur Folge, dass die Teilnehmer in ihren Gefühlen ganz auf den Leiter ausgerichtet sind. Cohn nennt dies die sogenannte "Starbeziehung". (Cohn 1971, S. 268; Cohn 1973, S. 1109) Von zentraler Bedeutung ist es deshalb, wie und ob es dem Leiter im weiteren Verlauf des Gruppenprozesses gelingt, durch sein Verhalten diese Star-Beziehung gezielt abzubauen. Er kann dies tun, indem er sich bewusst immer mehr zurückhält, versucht, die Beiträge der Teilnehmer immer mehr in den Vordergrund zu

schieben und die Mitglieder der Gruppe dazu anregt, sich aufeinander und nicht mehr auf den Leiter zu beziehen. Nur so kann allmählich der angestrebte Interaktionsprozess in Gang kommen. (Cohn 1973, S. 1122)

Ziel des Leiters muss es daher primär sein, die ihm als Uebertragungsobjekt zugeschriebene Autoritätsrolle abzulehnen und von einer irrationalen immer mehr zu einer funktionalen Autorität zu werden, die einzig und allein auf dem objektiv vorhandenen Informationsvorsprung in bezug auf Umgang und Vermittlung der TZI beruht. Leiter darf deshalb in der TZI-Gruppe nie ein Status, sondern immer nur eine Funktion sein. Nach einer bestimmten Zeit, wenn die einzelnen Teilnehmer in TZI geübt sind, ist deshalb auch ohne weiteres eine Rotation der Leiterfunktion möglich und sinnvoll. Ueberhaupt verteilen sich allgemein die strukturellen und organisatorischen Leiterfunktionen im Verlauf des Gruppenprozesses immer mehr auch auf die einzelnen Teilnehmer. (Cohn 1978a, S. 10; Genser 1972, S. 11ff.)

Um all dies bewirken zu können, muss der Leiter zwei Haltungen vermeiden: Er darf nicht neutral (im Sinne einer psychoanalytisch-therapeutischen Haltung) auftreten, weil er dadurch unweigerlich zum Uebertragungsobjekt wird. Ein neutraler, abstinenter Leiter übt eine viel grössere Uebertragungsmacht aus, als einer, der spricht und sich am Gruppenprozess beteiligt. (Cohn 1974b, S. 155; Cohn 1975a, S. 120) Der Leiter darf aber ebensowenig autoritär und bestimmend auftreten und einen Führungsanspruch im Sinne einer Alleinverantwortung auf sich nehmen, weil er dadurch jeglichen Interaktionsprozess in der Gruppe lähmt. Der Leiter muss vielmehr eine neue Haltung zwischen diesen zwei Extremen in die Gruppe hineintragen. Er muss jede professionelle Rolle und Fassade vermeiden und vor allem sich selbst als lebende Person mit allen Stärken und Schwächen in die Gruppe einbringen, der Gruppe die TZI-Haltung vorleben. (Cohn 1973, S.1127; Genser 1972, S. 3; Schramm 1974, S. 103)

Der Leiter ist Modellpartizipant, er dirigiert die Gruppe nicht, sondern er exemplifiziert an sich die richtige Haltung, ähnlich dem ersten Geiger im Orchester: Er ist ein gleichberechtigter Teilnehmer mit besonderer Funktion, er hält sich selber modellhaft an die TZI-Regeln und -Prinzipien. Er ist Chairman

seiner selbst und der Gruppe mit denselben Privilegien und derselben Verantwortung wie andere, von ihm können die Teilnehmer durch Identifikation die richtige Haltung erlernen. (Cohn 1975a, S. 118; Heigl-Evers 1973, S. 528)
So muss der Leiter einerseits zurückhaltend sein, aber doch sich selbst, seine Person intensiv in die Gruppe einbringen; er darf nicht über oder neben der Gruppe sein, sondern er muss in ihr sein. Er ist, wenn er echt und kongruent ist, unabdingbar nötig als Katalysator und Facilitator des Gruppenprozesses und kann darüber hinaus auch pädagogisch-therapeutischer Helfer der einzelnen Teilnehmer sein. (Cohn 1975a, S. 188; Olszowi 1976, S. 104ff.) Der Leiter als funktionale Autorität ist deshalb unabdingbar nötig für die TZI-Gruppe, er erfüllt darin die wichtigste Aufgabe. Er ist verantwortlich für das Zustandekommen der TZI-spezifischen Struktur, ohne welche ein Lebendiges Lernen - das Hauptziel der TZI-Gruppe - nicht möglich ist. (Stahl 1975, S. 120)
Es liegt nach all dem Geschilderten auf der Hand, dass der Leiter, um all diese hochgesteckten Anforderungen an sein Persönlichkeit, seine Fähigkeiten und theoretisches Wissen erfüllen zu können, einer umfassenden Ausbildung bedarf, die vor allem Persönlichkeitsschulung und Nacherziehung beinhaltet. Darüber hinaus sollten ihm aber auch umfassendes theoretisches Wissen betreffend theoretischer Psychologie, Psychopathologie, Gruppentherapie und Gruppendynamik, Gestaltechniken sowie fachspezifische Kenntnisse je nach gewähltem Gruppenthema vermittelt werden. (Cohn 1971, S. 270; Cohn 1975a, S. 114)
Wie sich Cohn die Handhabung dieser Ausbildung konkret vorstellt, möchte ich weiter unten darlegen. (Vgl. 4.4.2.)

4.3.6. Geschehen und Ablauf einer TZI-Gruppe

Nachdem ich nun versucht habe, die substantiellen Faktoren einer TZI-Gruppe in ihrer Bedeutung zu umreissen, möchte ich kurz darauf eingehen, wie diese einzelnen Faktoren an einigen zentralen Stellen des TZI-Gruppengeschehens ineinandergreifen, um daran Charakter und Ablauf einer TZI- Gruppe zu verdeutlichen. Als wichtige Punkte möchte ich in diesem Zusammenhang herausgreifen: den Beginn der Gruppe, das Problem von Themensetzung,

-formulierung und-einführung, Gruppenprozess und Gruppenklima sowie die Bearbeitung von Störungen.

4.3.6.1. Beginn

Die Gestaltung des Beginns, das Vertrautmachen der Teilnehmer mit der Methode, die Art, wie der Leiter sie damit bekanntmacht, was sie von einer TZI-Gruppe zu erwarten haben, ist wie erwähnt von grosser Bedeutung. Diese Phase ist davon abhängig, wie der Leiter die vorhandenen Motivationen der Teilnehmer erspürt und anspricht und ebenso die auftretenden Widerstände auszuräumen versucht. Die Einführung durch den Leiter muss deshalb zum Ziel haben, das Vertrauen der Teilnehmer zu gewinnen, das Angst- und Feindschaftsniveau zu senken und sie gleichzeitig auf die Grundgedanken der TZI einzustimmen, ihre Aufmerksamkeit auf die personellen, interpersonellen und thematischen Beziehungen zu lenken. (Cohn 1971, S. 261)
Je nach den Faktoren der Kugel, insbesondere aber je nachdem, ob die Teilnehmer freiwillig an der Gruppe teilnehmen oder nicht, hat Cohn verschiedene Techniken für die Gestaltung des Beginns entwickelt. Für Gruppen von freiwillig zusammengekommenen Erwachsenen empfiehlt sie die Technik des sogenannten 'dreifachen Schweigens': Gleich zu Beginn fordert der Leiter die Teilnehmer während dreier Perioden des Schweigens auf: 1. über das Thema nachzudenken, das sie hier zusammenführte; 2. sich die Gefühle bewusst machen, die durch die Gruppe hervorgerufen werden; 3. das Diskussionsthema mit der hier versammelten Gruppe in Verbindung zu bringen." (Cohn 1973, S. 1103)
Nach diesen Schweigeperioden sollen die Teilnehmer dann in einen Gedankenaustausch über die gestellten Fragen treten. Der Leiter sollte dabeiversuchen, alle Gedanken aufzugreifen, in einen Bezug zum gestellten Thema zu bringen und gleichzeitig die Kommunikation anzuregen. Cohn beschreibt den Sinn einer erfolgreichen Einführung folgendermassen: "Alle meine Eröffnungstechniken zielen darauf ab, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer nicht nur auf das zur Diskussion stehende Thema, sondern zugleich auch auf ihre persönlichen Gefühle und Empfindungen sowie auf die Gruppeninteraktion innerhalb des hier und jetzt gegebenen Rahmens zu richten." (Cohn 1973, S. 1106)

Das 'dreifache Schweigen' ist dabei vor allem geeignet bei aufgeweckten,neugierigen Teilnehmern, die neue Erkenntnisse und Erfahrungen machen wollen, die auf blosse Aufforderungen hin fähig sind, sich Gedanken zu den gestellten Fragen zu machen. Bei Teilnehmern, die innere Widerstände mitbringen und die Gruppe nicht aus eigenem Antrieb besuchen, sind andere Techniken nötig, um Vertrauen und eine Arbeitsatmosphäre überhaupt erst herzustellen. (Cohn 1971, S. 262)
Oft ist in diesem Fall ein viel direkteres Vorgehen nötig, um die Teilnehmer überhaupt ansprechen und ihr Misstrauen ausräumen zu können. (Cohn 1973, S. 1105f.; Olszowi 1976, S. 110)
Wichtig ist dabei vor allem, dass der Leiter nicht mit einem starren Konzept an die Gruppe herantritt, sondern die nötige Flexibilität besitzt, um auf das immer unberechenbare Gruppengeschehen in adäquater Weise reagieren zu können. (Kroeger 1973, S. 195)

4.3.6.2. Themensetzung, -formulierung und -einführung

Nach der Gestaltung des Beginns, meist aber natürlich im Einklang damit, sollte der Leiter beginnen, die Gruppeninteraktion auf das gesetzte Thema hinzuführen. Die Wichtigkeit dieser Aufgabe ergibt sich daraus, dass das Thema als zentrales Element der TZI-Gruppe den Gruppenverlauf und -prozess entscheidend strukturiert. (Olszowi 1976, S. 101)
Der gemeinsame Bezug auf ein Thema ist ja spezifisch für die TZI-Gruppe, das Thema ist der Integrationsfaktor zwischen Einzel-Ich und Gruppe, deshalb sollte, wie Cohn erläutert, der Interaktionsprozess immer um das gestellte Thema kreisen: "Ein adäquat geformtes Thema gibt der Interaktion Ausrichtung und führt dadurch die Gruppe zusammen. Es dient als Erinnerungsstütze des Es im Getriebe der Interaktion." (Cohn 1978a, S. 11)
So wird Art, Formulierung und Einführung des Themas zu einem Faktor von entscheidender Bedeutung innerhalb einer TZI-Gruppe.
Die Themenfindung und -setzung ist eine Aufgabe, die der Leiter bei der Planung einer Gruppe leisten muss. Aufgrund der ungefähren Kenntnis über die Art der Gruppenzusammensetzung, die er vorfinden wird, muss er versuchen, alle Faktoren der Kugel, die sich aus diesem Wissen ergeben, zu berücksichtigen, um das Thema

möglichst auf die Gruppe abstimmen zu können. (Kroeger 1973, S. 190) Das gestellte Thema sollte dabei den Interessen, Motivationen und Anliegen der einzelnen Teilnehmer sowie der Gruppe als Ganzem entsprechen. (Cohn 1971, S. 261) Das Thema sollte deshalb "prägnant, globus- und prozessgerichtet und anregend" (Cohn 1978a, S. 11) sein und bei der Themensetzung sollte der Gruppenleiter versuchen, "vorhandenes Wissen und vorliegende Erfahrungen zu mobilisieren, den zu vermittelnden Stoff darauf abzustimmen und die Interaktion zwischen beiden zu fördern." (Heigl-Evers 1973, S. 530) Aus diesem Grunde ist auch die Technik der Themensetzung für den Leiter wesentlich und muss von ihm als Handwerk der Methode erlernt werden. (Kroeger 1973, S. 190) Idealfall für eine TZI-Gruppe ist natürlich, wenn das Thema frei gewählt und auf die freiwillig zusammengekommenen und deshalb intrinsisch motivierten Teilnehmer abgestimmt werden kann. Gerade deshalb wird die Wahl des Themas beim Versuch, TZI in der Schule zu verwirklichen, ein neuralgischer Punkt sein: Hier ist das Thema vom Curriculum vorgeschrieben und die Schüler setzen sich oft nicht aus eigenem Antrieb damit auseinander. Cohn ist aber trotz dieser ungüstigen Situation der Ansicht, dass sich der Versuch lohnt, im Rahmen des Lehrplanes das Thema so zu personalisieren und zu setzen, dass sich die Schüler von ihm unmittelbar angesprochen fühlen. (Cohn 1975a, S. 167; Garlichs 1974, S. 465) Dabei hat der Lehrer die Aufgabe, das vom Curriculum gesetzte Thema optimal zu formulieren und zu präsentieren. Die Art der Themenformulierung ist allgemein in jeder TZI-Gruppe von entscheidender Bedeutung dafür, wie ein gesetztes Thema auf die Gruppe wirkt, von ihr aufgenommen wird und in welche Bahnen es den Interaktionsprozess lenkt. Deshalb sollte der Art der Formulierung grosse Beachtung geschenkt werden. Cohn gibt eine Reihe von Richtlinien für eine adäquate Formulierung. Sie schreibt dazu: " Die Formulierung soll eine unbeschränkte Anzahl individueller Einstiege ermöglichen, so dass jedem Teilnehmer der ihm gemässe Zugang von seiner eigenen Perspektive her offensteht." (Cohn 1978a, S. 11)
Ziel der Formulierung soll es vor allem sein, die je persönlichen und emotionellen Aspekte aller Teilnehmer ins Thema zu integrieren; sie sollte deshalb nach Möglichkeit stimulierend, persona-

lisierend und positiv sein und keine negativen Assoziationen auslösen. (Cohn 1971, S. 261) Kroeger macht in diesem Zusammenhang einige konkrete Vorschläge: "Sprich die Teilnehmer durch die Themenformulierung bei dem an, was sie weiterführt. Knüpfe an ihr Vermögen, ihre Stärke, ihren Willen, an ihr Positives an, nicht ... an ihre Konflikte, an ihre Schwächen, auf die sie durch negative Themenformulierung leicht fixiert bleiben. ... Also nicht: 'Welches sind meine Probleme?', sondern 'Wie gehe ich mit meinen Konflikten um - hier in dieser Gruppe?'. ... Formuliere das Thema persönlich und so, dass es jeden anspricht, zur Initiative verlockt und den Willen anregt ('Wie will ich..'). ... Formuliere das Thema, wenn irgend möglich, im Hier und Jetzt." (Kroeger 1973, S. 192f.)

Um das Thema aber wirkungsvoll in den Gruppenprozess einbringen zu können, bedarf es einer sinnvollen Einführung: "Durch blosse Aufgabenstellung werden die meisten Menschen nicht hinreichend angeregt. Es ist oft auch schwer, sich neu auf ein Thema einzustellen, wenn man von irgendeiner anderen Aktivität herkommt oder noch nicht auf diese Arbeit eingestellt ist. Alle Einleitungen haben den gemeinsamen Sinn, die Aufmerksamkeit und Gefühlslage auf das Thema hinzuleiten." (Cohn 1975a, S. 169)

Dabei sind je nach Art und Zusammensetzung der Gruppe viele Arten von Einleitungen möglich. Cohn zählt auf: das geführte Schweigen, die Aufforderung an die Teilnehmer, persönliche Gedanken und Assoziationen zum Thema zu äussern, eine kurze einleitende Vorlesung des Leiters, Dialoge, Rollenspiele oder auch Brainstorming. (Cohn 1975a, S. 169)

Das Thema soll auch nicht für jede Sitzung gleich formuliert bleiben, sondern innerhalb eines anfänglich gesteckten Rahmens ständigen Wandlungen unterliegen, die jeweils die Arbeit der vorangegangenen Gruppensitzungen und die Intentionen der Teilnehmer aufnehmen. So wird ständig neue Spannung erzeugt. Mit der Zeit können auch die Teilnehmer versuchen, Beiträge zur Formulierung des Themas der folgenden Sitzung zu leisten. (Kroeger 1973, S. 191) So kommt es in einer lebendigen TZI-Gruppe zu einem Prozess aktiver Auseinandersetzung aller mit dem Thema, zu dessen ständiger Um- und Neustrukturierung. In diesem Prozess ist auch die Abspaltung und Bearbeitung von Subthemen in Unter-

gruppen sehr sinnvoll, die dann das Ergebnis ihrer Aktivitäten wieder ins Plenum zurücktragen und dort neue Anregungen erhalten. So sollte in einer TZI-Gruppe ein ständiges Strukturieren, Gruppieren und Delegieren stattfinden. (Cohn 1975a, S. 170; Cohn 1978a, S. 12) Es ist natürlich nicht möglich, diesen Prozess, der je nach Charakter der Teilnehmer und des Themas in immer wieder spezifisch anderen Formen abläuft, detaillierter zu beschreiben. Auf der anderen Seite erscheint es mir sinnvoll zu versuchen, die grundlegenden Strukturen des Gruppenprozesses einer TZI-Gruppe darzulegen. Dies kann, wie gesagt, nur sehr allgemein geschehen, da je nach Art der Teilnehmer und des Themas Modifikationen und individuelle Ausprägungen auftreten.

4.3.6.3. Der Gruppenprozess

In der Literatur über TZI finden sich kaum genauere Untersuchungen zum Gruppenprozess; ich habe hier deshalb nur einige Faktoren des Prozesses zusammengestellt, die mir wichtig erscheinen; in einigen Punkten handelt es sich auch um Wiederholungen von schon Dargelegtem.

Zu Beginn einer TZI-Gruppe ist das wesentliche Merkmal, dass der ganze Gruppenprozess sich auf den Leiter konzentriert, dass alle Teilnehmer auf ihn ausgerichtet sind. Dies bezeichnet Cohn als die Phase der Starbeziehung. Dieses Ausgerichtetsein auf den Leiter zu Beginn ist ein überall auftretendes gruppendynamisches Phänomen; in der TZI-Gruppe wird dies aber auch noch bewusst durch den Leiter gefördert, da er diese Phase dazu benützen sollte, eine TZI-spezifische Struktur und Atmosphäre zu erstellen. Der Leiter darf jedoch in keiner Weise dabei verbleiben, sondern muss sobald wie möglich dazu übergehen, Kommunikation und Interaktion der Teilnehmer untereinander zu fördern und in Gang zu bringen. (Cohn 1971, S. 268; Cohn 1973, S. 1108) Sobald ihm dies gelungen ist, sollte der Leiter sich je länger je mehr zurückhalten, aber dennoch ständig den Gruppenprozess überwachen und ihn ausbalancieren. Diese Aufgabe macht ihn für die ganze Dauer des Gruppenprozesses unentbehrlich, wenn er auch viele seiner andern anfänglichen Aufgaben im Laufe der Zeit immer mehr an die übrigen Teilnehmer delegieren kann. Es handelt sich bei letzteren vor allem um das Strukturieren der Gruppen,

die Themensetzung und zum Teil auch um die Regelüberwachung. (Cohn 1975a, S. 192)

Spezifisches Merkmal des TZI-Gruppenprozesses ist es, dass der Zusammenhalt der Gruppe durch die dynamische Balance im Dreieck Ich - Wir - Es und durch den gemeinsamen Fokus des Themas als Mittelglied zwischen Gruppe und Individuum, als zentripetale Kraft der Gruppe zustandekommt. (Cohn 1975a, S. 117; Cohn 1972, S. 2) Der Gruppenprozess wickelt sich als ständiger Wechsel von Ich-, Wir- und Es-Phasen ab, wobei es sich der Leiter zur Hauptaufgabe machen sollte, ein Fliessgleichgewicht zwischen diesen Phasen herbeizuführen. (Kielholz 1975, S. 296) Cohn schreibt über die Gewichtung der einzelnen Phasen im Ablauf einer TZI-Gruppe: (Am Anfang besteht) "oft eine Ich-Betonung, danach ein spezielles Wir-Interesse und dann ein Es-Uebergewicht. Denn am Anfang dominiert meist der Wunsch nach Auflockerung und Befreiung von früheren und jetzigen Störungen, danach das Bedürfnis, sich zusammenzufinden und zu kooperieren und dann das nach konzentrierter Meisterung der gemeinsamen Aufgabe." (Cohn 1975a, S. 213) Auf jeden Fall ist als ein Hauptmerkmal hervorzuheben, dass die Ueberwachungsfunktion des Leiters immer mehr zurücktritt und er demzufolge immer mehr in die Gruppe integriert wird. (Cohn 1973, S. 1136)

Falls all diese Prozesse erfolgreich im Sinne der TZI ablaufen, fühlt sich die Gruppe im Verlaufe der Sitzungen immer mehr als echte Gemeinschaft und es kommen intensive Kommunikation wie Kooperation in Gang. Oft taucht deshalb auch gegen Ende des Workshops der Wunsch auf, die Zusammenkünfte über den ursprünglich vorgesehenen Termin hinaus fortzusetzen. Cohn erachtet dies allerdings als nicht ratsam, da eine Aenderung der anfänglich gegebenen Struktur den Gruppenprozess ungünstig beeinflusse. Als viel fruchtbarer für die einzelnen Teilnehmer schätzt sie demgegenüber die Möglichkeit ein, die in solchen Wünschen sich äussernde Trennungsangst in den Sitzungen zu bearbeiten. So soll vor allem der Schluss der letzten Sitzung gemeinsam intensiv durchlebt und reflektiert werden, weil dann das Erlebnis gelungener Trennung beim Menschen das Bewusstsein der eigenen Autonomie vergrössern kann. (Cohn 1973, S. 1131f.)

4.3.6.4. Das Gruppenklima

Das herrschende Klima ist ein sehr wichtiger Faktor des Geschehens in einer TZI-Gruppe. Es ist Aufgabe des Leiters in der Phase der Starbeziehung, ein positives Grundklima, eine gelockerte und kreative Atmosphäre zu schaffen, indem er bei jeder Aeusserung eines Teilnehmers das positive Element hervorhebt und so das Gefühl weckt, dass hier jeder mit seiner Art und seiner Meinung geschätzt ist und sich aufgehoben fühlen kann.
Nur in einer solchen Atmosphäre können Lebendiges Lernen, Kooperation und Kommunikation zustande kommen. (Cohn 1973, S. 1108; Genser 1972, S. 16; Olszowi 1976, S. 103)
Eine grosse Unterstützung für den Leiter beim Erstellen einer solchen Atmosphäre ist die Methodik der TZI mit ihren Axiomen, Postulaten, Regeln, aber auch der Themenzentriertheit. Denn alle diese Faktoren strukturieren die anfängliche Gruppensituation in relativ grossem Masse. So entstehen keine - in anderen Gruppenmodellen absichtlich provozierten - frustrierenden Angstsituationen, die aggressionsfördernde Hemmungen und Aengste erzeugen. Das Wegfallen dieser gruppendynamischen Phänomene durch die feste Struktur der TZI lässt deshalb schon zu Beginn viel eher ein Klima des Wohlwollens aufkommen. (Kroeger 1973, S. 165)
Cohn schreibt zur Charakterisierung der Atmosphäre in einer TZI-Gruppe: "Die Gruppenatmosphäre ist im wesentlichen akzeptierend, nicht verurteilend. ... Das Gruppenklima muss vorsichtig und sorgfältig im Sinne einer Anerkennung von sowohl Unterschieden und menschlichen Schwächen als auch konstruktiven Möglichkeiten etabliert werden. Wenn sich ein konstruktiver Gruppengeist gebildet hat, können Feindseligkeiten, Nichtbeachtung und Kritisieren leichter akzeptiert werden. Nichts Menschliches sei der Gruppe fremd." (Cohn 1975a, S. 117)
Diese Grundstimmung des Akzeptierens und Verstehens aller menschlichen Schwächen ist besonders wichtig für das Zustandekommen emotioneller Lernprozesse, das heisst für die Umstrukturierung von Gefühlsinhalten, wie sie in der TZI-Gruppe vor allem auch im Rahmen der Störungsbearbeitung intendiert ist.
Denn solche Prozesse lösen beim Menschen immer Widerstand, Angst und Abwehr aus und können deshalb nur in einem Klima emotionaler Sicherheit in Gang kommen. (Kielholz 1975, S. 118)

4.3.6.5. Die Bearbeitung von Störungen

Ausgangspunkt für die Bearbeitung von Störungen ist das Störungspostulat, das auf dem ganzheitlichen Konzept vom Menschen fusst: Jede Störung behindert den Menschen an der Teilnahme am Gruppen- und Lernprozess, sie muss deshalb beseitigt werden, da andernfalls Lebendiges Lernen und Kooperation innerhalb der Gruppe nicht möglich sind. Die Bearbeitung von Störungen darf aber nie zum zentralen Anliegen der Gruppe werden - dies wäre die Aufgabe einer psychotherapeutischen Gruppe -, sondern es kann sich immer nur darum handeln, eine akute Störung soweit zu beheben, dass die Gruppenarbeit weitergeführt werden kann. (Cohn 1971, S.265)
Wichtigster Punkt der Störungsbearbeitung ist, die Teilnehmer zu ermutigen auszusprechen, was sie bewegt und was sie an der Mitarbeit in der Gruppe aktuell hindert. Denn allein die Erkenntnis, dass in einer TZI-Gruppe Störungen nicht verdrängt und versteckt werden müssen, sie im Gegenteil offen ausgesprochen werden sollen, bringt dem Menschen grosse Erleichterung und ruft bei ihm ein Gefühl des Akzeptiertseins hervor. Grundlage dafür, dass der Teilnehmer den Mut dazu findet, seine psychischen Realitäten offen und ohne Scheu darzulegen, ist eine wohlwollende Atmosphäre. Oft wird eine Störung schon alleine dadurch gegenstandslos, dass sie nicht mehr verdrängt werden muss oder der Einzelne erlebt, dass er dafür von den andern nicht abgelehnt wird. (Cohn 1975a, S. 185; Kroeger 1973, S. 162)
Manchmal genügt aber das Aussprechen der Störung alleine nicht, um den betreffenden Teilnehmer in die Gruppe reintegrieren zu können, und der Leiter muss gezieltere Techniken der Störungsbearbeitung anwenden. Aber auch hier gilt immer der Grundsatz: "Uebertragungsillusionen oder andere emotionelle Störungen werden nur soweit erforscht, als sie momentan die Arbeit stören. Wenn z.B. ein Gruppenmitglied so zornig über eine anwesende oder abwesende Person ist, dass es sich auf nichts anderes konzentrieren kann; oder wenn irgend etwas anderes ihn tief beschäftigt, ängstlich macht, usw." (Cohn 1975a, S. 117)
Wie der Leiter im einzelnen bei der Störungsbearbeitung vorgeht, hängt von seinen empathischen Fähigkeiten und auch vom Stand seiner Ausbildung ab. Cohn ist in diesem Punkt sehr offen, sie befürwortet die Verwendung verschiedenster therapeutischer Tech-

niken, unter der Grundbedingung allerdings, dass der Leiter sorgfältig in ihnen ausgebildet ist. Sie nennt hier etwa Katharsis, Rollenspiel, kurztherapeutische Methoden (Cohn 1975a, S.117) Encounter Games, psychoanalytische Techniken (Cohn 1971, S. 265; S. 270), vor allem aber auch Gestalttechniken wie Phantasietrip, Spaltung des Konfliktes etc., wobei sie auch diesbezüglich sehr betont, dass diese Verfahren nur zur Klärung des Augenblicks verwendet werden sollen und es nicht sinnvoll sei, bis ins Anamnestische zu gehen. (Cohn 1975a, S. 198ff.)
Dies gilt im übrigen auch ganz allgemein für jedes auftauchende psychopathologische Phänomen: (Diese) "werden nur in ihrer Wirkung auf die gegenwärtige Situation behandelt, nicht aber in ihrer dynamischen Bedeutung für die kranke Persönlichkeit. Man kann ein Symptom erkennen und akzeptieren und dadurch einen Umschwung herbeiführen, ohne tiefenpsychologische Deutungen zu geben." (Cohn 1975a, S. 118)
Es ist wichtig, dass der Leiter in Psychopathologie ausgebildet ist, um diesbezügliche Phänomene erkennen und damit umgehen zu können. Verfügt der Leiter hier über Wissen und Einfühlungsvermögen, können auch Menschen mit deviantem Verhalten in der Gruppe verbleiben und sich einfügen. Auch für sie kann es ein Erlebnis von grosser Bedeutung sein, dass sie innerhalb der Gruppe mit ihrer Art akzeptiert werden und sie ihre Schwierigkeiten offen aussprechen können. Nur in seltenen Fällen müssen so Menschen mit Persönlichkeitsstörungen von der Gruppe ausgeschlossen werden, weil Gefahr für sie besteht oder weil ihr von der Norm abweichendes Verhalten die Balancierung der Gruppe verunmöglicht. Um einen solchen Fall handelt es sich, wenn sich das ganze Gruppengeschehen nur noch um diesen einen dreht. Das Interaktionsgleichgewicht sollte aber in jedem Fall aufrechterhalten bleiben, weil sonst die Gruppenkohäsion zerfällt und bei den andern Teilnehmern Störungen und Aggressionen auftreten. (Cohn 1973, S. 1133ff.)
Im Zusammenhang mit Störungsbearbeitung und Gruppenprozessen möchte ich nun untersuchen, wo eigentlich die Unterschiede einer TZI-Gruppe gegenüber anderen verwandten Modellen, die eine betont therapeutische Ausrichtung haben, genauer liegen.

4.4. Umfeld der TZI

4.4.1. Vergleich mit anderen Gruppenverfahren

Um das Umfeld der TZI genauer abgrenzen zu können, möchte ich im folgenden einen Vergleich zwischen der TZI und anderen Gruppenverfahren vornehmen. Ich möchte mich dabei hauptsächlich auf psychotherapeutische und gruppendynamische Gruppen (v.a. T-Gruppen) beziehen. Natürlich sind diese Formen in keiner Weise einheitlich, dennoch besitzen sie gewisse Gemeinsamkeiten im Vergleich zur TZI.

Der hauptsächlichste Unterschied besteht sicher im Hauptanliegen: Dieses ist bei der TZI grundsätzlich pädagogisch, das Ziel besteht in der Erarbeitung eines Thémas, in der Ermöglichung Lebendigen Lernens. Demgegenüber streben Gruppentherapien in erster Linie die Heilung der kranken Persönlichkeit, die Bearbeitung persönlicher Probleme an, während in T-Gruppen versucht wird, mit Hilfe der Laboratoriumsmethode Erkenntnisse über menschliches Verhalten in Gruppen zu gewinnen und dieses auch zu verändern. Solche therapeutischen oder sozialen Lernprozesse können sich in der TZI-Gruppe durchaus auch abspielen, sie sind aber nie Hauptzweck der Gruppe. Diese oder auch der Leiter können und dürfen nie primär psychotherapeutisch arbeiten, da dafür weder von der Struktur noch der Zielsetzung der Gruppe her die Voraussetzungen gegeben sind. (Cohn 1973, S. 1134f.)

Aus dieser grundlegenden Differenz leiten sich die hauptsächlichsten Unterschiede zwischen der TZI und den anderen Gruppenformen ab: Heigl-Evers analysiert diesen Sachverhalt dahingehend, dass eine Gruppe, die sachbezogene Arbeit an einem Thema leisten wolle, einen höheren Strukturierungsgrad als Gruppen benötige, die an der Analyse emotioneller Prozesse interessiert sind. Je geringer der Strukturierugnsgrad der Gruppe ist, desto eher tauchen latente emotionale Konflikte, verdrängte Kindheitsgefühle, im Gruppengeschehen auf und entstehen Uebertragungskonflikte. (Heigl-Evers 1974, S. 229ff.) In vielen Gruppenformen werden deshalb durch bewusst minimale Strukturierung Uebertragungskonflikte provoziert, um sie aufdecken und bearbeiten zu können; genau dies wird jedoch in der TZI vermieden. (Genser 1972, S. 4; Schramm 1974, S. 104f.)

In der TZI wird vielmehr ganz gezielt der Realitätsbezug gesucht, es werden echte, nicht übertragene Beziehungen angestrebt. Es wird versucht, von Anfang an den erwachsenen Persönlichkeitsanteil des Menschen anzusprechen, keine Kindheitsgefühle zu evozieren, sondern die Eigenverantwortlichkeit des Menschen zu betonen.(Cohn 1973, S. 1111; Cohn 1974b, S. 154)
Viele der Grundprinzipien der TZI dienen der Verwirklichung dieses Anliegens. So soll durch die Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens und durch die Strukturierung der Gruppe durch Regeln, Balance und Themenzentriertheit ein Klima emotionaler Sicherheit für die Teilnehmer geschaffen werden, so dass viele Konflikte vermieden werden können. Demgegenüber werden in anderen Gruppenformen oft durch gezielte Frustrationen der Teilnehmer Konflikte hervorgerufen. (Olszowi 1976, S. 96)
Ein ähnlicher Unterschied besteht hinsichtlich der Stellung des Leiters in der Gruppe: Der TZI-Leiter sollte versuchen, sich als reale Person zu profilieren, die als funktionale Autorität und als Modellpartizipant agiert. In vielen andern Gruppenformen verhält sich statt dessen der Leiter abstinent und wird so zum Uebertragungsobjekt: Dadurch bringt er unbewusste Projektionen und gruppendynamische Phänomene in Gang, die dann im Gruppenprozess gedeutet und durchgearbeitet werden können. Natürlich werden emotionale Prozesse in der TZI nicht ignoriert, im Gegenteil ist es ja eines der Hauptanliegen, diese zu beachten und den Menschen als Ganzheit zu akzeptieren.Ausdruck davon ist das Prinzip der Störungsbearbeitung. Aber auch hier ist das Ziel im Gegensatz zu therapeutischen Gruppen nicht primär das Durcharbeiten des neurotischen Konflikts, sondern nur das Lösen der akuten Blockade, um dem betreffenden Teilnehmer die Wiedereingliederung in die Gruppe zu ermöglichen. Dennoch werden aber die Störungen oft mit ähnlichen Techniken angegangen wie in der Gruppentherapie. Das Motto dabei heisst aber nach Cohn: Pflegen, nicht heilen; Verstehen statt interpretieren, Hinwendung zur Realität statt zur Phantasie. (Cohn 1971, S. 264ff.

Natürlich bestehen aber auf der andern Seite, abgesehen von den nun aufgeführten Differenzen, auch grosse Aehnlichkeiten zwischen der TZI und den andern Gruppenformen. Diese erklären sich schon aufgrund der gemeinsamen Herkunft aus dem Umfeld von

Psychoanalyse, Gruppendynamik und der Humanistischen Psychologie. Als hauptsächlichste Gemeinsamkeiten nennt Cohn etwa die Respektierung aller Emotionen, die Anregung einer offenen Kommunikation, die freie Interaktion sowie die Aufmerksamkeit gegenüber unbewussten Prozessen. (Cohn 1973, S. 1115; Genser 1972, S.5)

So kann es im Rahmen von TZI-Gruppen durchaus geschehen - und dies wird natürlich nicht als unerwünscht erachtet - dass therapeutische Prozesse in Gang kommen. Dieses Phänomen möchte ich im weiteren kurz untersuchen, weil es mir gerade im Hinblick auf den Vergleich mit der tiefenpsychologisch - therapeutischen Richtung der Individualpsychologie interessant erscheint.

4.4.2. Therapeutische Elemente der TZI-Gruppe

Therapeutische Wirkungen sind in der TZI nicht primär intentiert. Dennoch sind sie nach Ansicht Cohns vorhanden, ausgelöst zum Teil durch die oben erwähnte Verwandtschaft mit therapeutischen Gruppenformen, zum Teil aber auch hervorgerufen durch TZI-spezifische Elemente. Das ganze Problem wird in der Literatur kaum je untersucht, mit Ausnahme eines Artikels von Cohn über 'Pädagogisch-therapeutische Interaktionen', der speziell diesem Fragenkomplex gewidmet ist. (Cohn 1975a, S. 176ff.)

Cohn will dabei in keiner Weise TZI mit Psychotherapie gleichsetzen, da ihr Hauptanliegen ja pädagogischer Natur ist. Aber sie ist der Ansicht, dass beides sich ergänzen und gegenseitig Elemente voneinander aufnehmen sollen: "Psychotherapie dient der Auflösung fehlgeleiteter und fixierter Strebungen oder dem Erwecken verkümmerter Möglichkeiten; Pädagogik bezieht sich auf die Erfüllung und Erweiterung des freien Potentials. ... Pädagogik ist die Kunst, Therapien antizipierend zu ersetzen. Therapie ist nachträgliche Pädagogik."(Cohn 1975a, S. 176)

Ihr Ansinnen ist deshalb eine möglichst enge Verschmelzung von psychotherapeutischer und pädagogischer Forschung, Ausbildung und Praxis: "Ein Schritt auf dem Wege zur notwendigen antizipatorisch-prophylaktischen Verbreitung psychotherapeutischer Effizienz ist eine Auseinandersetzung und Ineinanderfügung therapeutischer und pädagogischer Möglichkeiten."(Cohn 1975a, S. 177)

Cohn prägt in diesem Zusammenhang für diese Art therapeutischer

Intentionen den Ausdruck pädagogisch-therapeutisch, um den Unterschied zur klassischen klinischen Psychotherapie zu verdeutlichen:"Pädagogisch-therapeutisch ist jede Situation, die dem psychisch eingeengten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und zu anderen zu finden, d.h. deutlicher zu empfinden, präziser wahrzunehmen, tiefer zu fühlen, klarer zu denken und sich bezogen auf den andern auszudrücken. Mit andern Worten: Eine pädagogisch-therapeutische Situation fördert die Fähigkeit, sich der Welt und sich selbst verantwortlich handelnd zuzuwenden und seiner autonom-interdependenten Wirklichkeit Rechnung zu tragen."(Cohn 1975a, S. 176)

Ich möchte deshalb im folgenden darlegen, welche Elemente der TZI laut Cohn diese pädagogisch-therapeutische Wirkung auf den Menschen haben:

Chairmanpostulat Die meisten Menschen haben in ihrer Kindheit nie gelernt, selbstverantwortlich zu denken und zu handeln sondern sie befanden sich stets in einer Abhängigkeitsbeziehung zu ihren Eltern und richteten ihr Handeln auf den Inhaber der Autorität aus. Das Chairmanpostulat führt den Menschen aus dieser Abhängigkeit heraus zum Bewusstsein seiner eigenen Autonomie. Wenn auch das Postulat anfänglich oft nur auf der Basis des Uebertragungsglaubens an den Leiter befolgt wird, so führt es den Menschen dennoch zu Erlebnissen, die in ihm das Gefühl bestärken, als selbstverantwortliches Individuum zu andern Menschen in Beziehung treten zu können.So erlebt er,dass die anderen Teilnehmer dieses sein selbstverantwortliches Handeln nicht verurteilen und ablehnen, wie er es in seiner Kindheit immer wieder erlebt hat, sondern im Gegenteil begrüssen und sich bemühen, selbst auch so zu handeln. Diese Erfahrung kann beim Einzelnen eine entscheidende Reifung der Persönlichkeit auslösen. (Cohn 1975a, S. 179ff.)

Störungspostulat Dieses bedeutet eine Anerkennung der emotionalen Realitäten des Menschen. Er wird damit von der Angst erlöst, nicht so sein zu dürfen, wie er eigentlich ist. Er erlebt im Gegenteil in der wohlwollenden und akzeptierenden Atmosphäre der TZI-Gruppe, dass er mit allen seinen Störungen und Widerständen geschätzt und akzeptiert wird. Diese Tatsache alleine bewirkt bei vielen Teilnehmern eine entscheidende Stärkung ihres Selbstgefühls. (Cohn 1975a, S. 183)

Person des Leiters "Ein Leiter/Lehrer ist ein pädagogisch-therapeutischer Helfer und Katalysator, wenn er in sich selbst echt ist (sich nicht betrügt) und kongruent (echt und selektiv) in seinen Aussagen." (Cohn 1975a, S. 188) So wird der Leiter Modell eines Mitmenschen, er führt die Teilnehmer der Gruppe auf die Realität hin, indem er der Uebertragung entgegentritt. Er bestimmt das Klima in der Gruppe, seine Art der Interventionen führt die Menschen auf einen neuen Weg mitmenschlicher Beziehungsaufnahme. In diesem Sinne ist der Leiter deshalb das wesentlichste Element pädagogisch-therapeutischen Einflusses in der TZI-Gruppe. (Cohn 1975a, S. 188ff.)

pädagogisch-therapeutischer Freiraum Cohn glaubt, dass gerade das Element der Nicht-Therapie in der TZI, das Nicht-Durcharbeiten eines nur angeritzten, unbewusst gebliebenen Konflikts, im Gegensatz zu Formen der klinischen Gruppenpsychotherapie, die diese gezielt und intensiv angehen, in gewissen Situationen wesentlich therapeutisch wirken kann: "In der TZI-Gruppe werden unrealistische Reaktionen vorsichtig in Frage gestellt - sei es durch direktes Ansprechen oder durch empathisches Mitgehen. Dieses 'Anritzen' zeigt den Konflikt im Hier-und-jetzt auf. Der Teilnehmer kann weniger defensiv sein, weil seine Angst vermindert worden ist. Die verstehende und offene Interaktionshaltung trägt zur 'korrigierenden emotionalen Erfahrung' bei. Der unbewusste Konflikt wird nicht durch Durcharbeiten seiner Herkunft, sondern auf dem Wege der Reduktion von Angst seinen Auswirkungen gegenüber angegangen. Gesundung sickert quasi von oben nach unten ein und löst die innere Erstarrung auf - mit oder ohne Bewusstwerden der primären Traumata."(Cohn 1975a, S. 197)

Dynamisches Gleichgewicht in der Gruppe Die psychische Gesundheit des Menschen beruht in der ganzheitlichen Sicht Cohns auf dem organischen Gleichgewicht zwischen wesentlichen Bedürfnissen. Oft gelingt es den Menschen nicht, dieses Gleichgewicht zu erhalten. Die TZI-Struktur, die ja diese Belange zum Hauptanliegen hat, kann ihm jedoch dazu verhelfen: "Der 'unbalancierte' Mensch, der sich nicht im organischen Gleichgewicht erlebt, erhält durch die TZI-Gruppe eine Hilfeleistung, sich selbst, andere und seine Aufgaben als wichtig und wertvoll zu erleben. ... So wird die gleichgewichtige Struktur der TZI (die das

Ich-Wir-Es-Gleichgewicht hypostasiert) zugleich Modell und erfahrbarer pädagogisch-therapeutischer Einfluss auf die Person." (Cohn 1975a, S. 209)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nach Auffassung Cohn's vielerlei Elemente der TZI therapeutische Auswirkungen haben können. Diese Zusammenhänge waren aber noch nie Gegenstand von Untersuchungen, so dass keine gültigen Aussagen über deren Relevanz gemacht werden können. Sicher muss aber betont werden, dass die Grenzen der TZI bei den Tiefenverletzungen des Menschen liegen, die nur in der klinischen Psychotherapie angegangen werden können und nicht pädagogisch-therapeutisch beeinflussbar sind. Der TZI-Gruppenleiter sollte sich deshalb der Grenzen und Fähigkeiten seiner Methode sehr genau bewusst sein und nie der Versuchung erliegen, im Rahmen der TZI-Gruppe eine Psychotherapie einzuleiten. (Cohn 1978b, S.5)

4.4.3. Rahmenbedingungen und Anwendbarkeit der TZI

Ich möchte nun noch die Frage untersuchen, in welchen Bereichen und bei welchen Adressatenkreisen die Anwendung der TZI sinnvoll und nutzbringend ist. Cohn schreibt dazu: "TZI ist anwendbar in allen Organisationen, die humanistische Ziele vertreten oder sie miteinbeziehen können. In bestehenden Organisationen ist Einführung von TZI schwierig, wenn traditionelle Gewohnheiten oder/und revolutionäre Ungeduld dem langsamen Wachstumsprozess mit Widerstand begegnen."(Cohn 1978a, S.15) Je nach Anwendungsbereich muss der Leiter dabei Modifikationen vornehmen, um die Methode den jeweiligen Gegebenheiten anzupassen. Dabei dürfen jedoch nie die Grundprinzipien der TZI in Frage gestellt werden. Diese "sind für alle interaktionellen Gruppen anwendbar. ... Es betrifft Schulen und Schulklassen, Therapie-Gruppen, organisatorische Sitzungen, Sensitivitäts-und Begegnungsgruppen, Sozialaktionen" (Cohn 1974b, S. 151) sowie auch ""politische Verwaltungs- und Regierungsgruppen"(Cohn 1978a, S. 18) - kurz gesagt:TZI ist überall möglich, wo sich Menschen in einer interaktionellen Gruppe um die Erarbeitung eines Themas bemühen.

Um was für ein Thema es sich dabei handelt, ist nicht von zentraler Bedeutung; die möglichen Themen aus Erziehung, Wissenschaft, Kunst, organisatorischen und sozialen Fragen sind nahezu unbegrenzt; viel wichtiger ist, dass sich zwischen Thema

und Teilnehmern ein persönlicher Bezug herstellen lässt, dass der Problemkreis für sie von intellektueller und emotioneller Relevanz ist. Natürlich ist dies etwa bei psychologischen und pädagogischen Themen, die den Gefühlsbereich des Menschen betreffen, mehr der Fall als bei einer reinen Sachproblematik, etwa aus dem Gebiet der Mathematik; es werden jedoch Beispiele dafür aufgeführt, wie sich auch solche Bereiche mit den Prinzipien Lebendigen Lernens fruchtbar bearbeiten lassen. (Vgl. Dzick 1975)

Die Frage der Anwendbarkeit der TZI in der Schule möchte ich weiter unten genauer untersuchen. Sicher ist die TZI von ihrem pädagogisch-didaktischen Anspruch her für die Verwendung in der Schule geradezu prädestiniert (Ermöglichung Lebendigen Lernens), wohingegen die äusseren Rahmenbedingungen einer Schulklasse denkbar ungünstige Voraussetzungen für eine TZI-Gruppe sind (Vom Lehrplan festgesetztes Thema, zwangsweise gebildete Gruppe).

Als Teilnehmer einer TZI-Gruppe kommen alle Menschen in Frage, die sich an dem in der Gruppe gestellten Thema interessieren. Natürlich werden dies eher Personen mit psychologischem und pädagogischem Interesse sein, so etwa Lehrer, Professoren, Psychologen, Psychotherapeuten, Aerzte, Sozialarbeiter, (Vopel 1973, S. 104) Krankenhauspersonal, Industrie- und Wirtschaftsmanagement, Schulbehörden (Genser 1972, S. 32), Pfarrer etc.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den möglichen Teilnehmern an einer TZI-Gruppe stellt sich zugleich das Problem, wann eine Kontraindikation für den Besuch einer solchen Gruppe angezeigt wäre. In vielen Therapie-Gruppen und Sensitivy-Trainings sind die Teilnehmer einem sehr hohen Stress ausgesetzt, so dass die Gefahr psychischer Zusammenbrüche latent besteht. Cohn betont jedoch, dass gerade dies in einer TZI-Gruppe nicht der Fall sei, da hier versucht wird, durch eine festgefügte Struktur und eine Atmosphäre des Akzeptiertseins den einzelnen Teilnehmer vor Angst und Frustrationen zu bewahren. Deswegen sieht Cohn das Problem der Kontraindikation als fast bedeutungslos an, mit Ausnahme gewisser psychopathologischer Phänomene, die eine Gruppenmitarbeit verunmöglichen. (Siehe 4.3.6.5.) (Genser 1972, S. 33)

Ein anderer wichtiger Faktor des Geschehens in einer Gruppe ist

ihre Grösse. Cohn äussert sich dazu ziemlich konkret: "Interaktionelle Gruppen können nicht grösser sein als der Auffassungshorizont des einzelnen (etwa 10 - 15 Personen). Grosse Gruppen sind fragmentiert; fragmentiert im Erleben des Partizipanten, der nicht alle Teilnehmer in sich aufnehmen kann."(Cohn 1972, S.2) In grossen Gruppen ist deshalb laut Cohn ein wirkliches Wir-Erlebnis nicht möglich; die Gefahr ist sehr gross, dass sich unter diesen Bedingungen eine dauerhafte 'Star-Beziehung' zum Leiter etabliert, weil der einzelne Teilnehmer nicht genügend Rückhalt in der Gruppe findet, um sich daraus zu lösen. Die optimale Grösse der TZI-Gruppe liegt deshalb bei 12 - 20 Personen. Dennoch betont Cohn des öftern, dass TZI-Haltung und -Prinzipien auch in viel grösseren und kleineren Gruppen anwendbar und nutzbringend sind. (Cohn 1971, S. 247)
Ein weiteres wichtiges Merkmal der meisten TZI-Gruppen ist,dass sie oft einen Doppelzweck verfolgen: Einerseits ist es Bestreben der Teilnehmer, sich in Kooperation das gestellte Thema zu erarbeiten, anderseits wollen sie sich aber gleichzeitig mit den Grundprinzipien der TZI vertraut machen. (Genser 1972, S. 32) Der einzige Weg, eine realistische Vorstellung vom Funktionieren einer TZI-Gruppe zu erhalten, besteht darin, dass man selbst miterlebt, wie das Erabeiten eines Themas nach den Prinzipien des Lebendigen Lernens vor sich geht. Dies muss deshalb auch immer der Ausgangspunkt einer Ausbildung in TZI und zum TZI-Gruppenleiter sein, für die Cohn und das WILL im übrigen ein genaues Konzept aufgestellt haben.

4.4.4. Ausbildung in TZI

Die Ausbildung in TZI geschieht im Rahmen des WILL-Angebots, institutionalisiert in WILL-Europa und den einzelnen Länderorganisationen. Zu Beginn der Ausbildung steht die Einführung, das Erlernen des Umgangs mit den TZI-Prinzipien. Dies geschieht in den sogenannten Basiskursen, die aus zwei oder drei fünftägigen Workshops bestehen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Erleben, Kennen- und Anwendenlernen der TZI. Der Besuch solcher Kurse befähigt aber in keiner Weise zur eigenständigen Leitung von Gruppen. Dazu bedarf es einer gründlichen Ausbildung zum TZI-Gruppenleiter im Rahmen des WILL. Es gibt hierfür bestimmte Ausbildungsrichtlinien, jedoch kein festgefügtes Programm.

Diese verlangen im wesentlichen den Besuch von berufsbegleitenden Aufbaukursen während ca. zwei bis drei Jahren. So lange Zeit intensiver Auseinandersetzung mit der TZI wird laut Cohn mindestens benötigt, um langsam in die TZI-Prinzipien und -Techniken hineinwachsen und diese in die eigene Persönlichkeit integrieren zu können. (Cohn 1975a, S. 162; Kroeger 1973, S. 198)
In diesen Aufbaukursen werden vor allem die spezifischen Fähigkeiten des TZI-Gruppenleiters geschult, so wird etwa der Umgang mit Gruppenphänomenen, Störungsbearbeitung, vor allem aber die Schulung der Persönlichkeit betrieben. Auf diese Weise kommt ein langsames Hineinwachsen in die Aufgabe des Leiters zustande. Gegen Ende dieses Prozesses sollte der Auszubildende dann an einem TZI-Kurs als Co-Leiter Mitverantwortung für Verlauf und Struktur dieses Kurses übernehmen und in einer Peer-Gruppe das Leiten von Gruppen unter Supervision und mit Erfahrungsaustausch einüben. Viele dieser Kurse sind dabei auch berufsspezifisch aufgebaut, das heisst, die Teilnehmer werden in die Anwendungsmöglichkeiten und nötigen Modifikationen der TZI in bezug zu ihrem Berufsgebiet eingeführt. Als Abschluss dieser Ausbildung kann der Teilnehmer einen 'Fähigkeitsausweis' erhalten: "Wenn der Ausbildungsteilnehmer die Voraussetzungen für die Anwendung von TZI in seinem Beruf erfüllt hat und sich nach Selbsteinschätzung sicher fühlt, kann er den Antrag stellen, ein Zertifikat zu erhalten, das seine Fähigkeit zum Gruppenleiten mit TZI ausweist und ihn offiziell legitimiert, in seinem Beruf TZI anzuwenden." (WILL-Jahresprogramm 1978, S. 12)
Nach einer weiteren gründlichen Beschäftigung und Ausbildung kann zusätzlich die Graduierung erreicht werden.: "Die Graduierung gilt als Ausweis für die TZI-Lehrbefähigung. Der Teilnehmer wird von WILL für die Weitervermittlung legitimiert." (WILL-Jahresprogramm 1978, S. 12)
So besteht für die Ausbildung in TZI ein flexibles, relativ gut ausgearbeitetes Konzept, jedoch kann diese nur im Rahmen des WILL geschehen. Wenig untersucht sind bisher die Möglichkeiten, wie TZI auch in staatliche Lehranstalten hineingetragen werden könnte.

4.5. Kooperation in der Sicht der TZI

Ich möchte versuchen, im Sinne einer Zusammenfassung des bisher ausgeführten Cohns Sicht der Kooperation darzustellen, bevor ich in den nächsten Kapiteln auf die schulspezifischen Probleme eingehe. Der Begriff der Kooperation nimmt in Cohns philosophischen und weltanschaulichen Ansichten, in ihrem Menschenbild sowie ihrer Zielvorstellung des TZI-Gruppengeschehens eine zentrale Stellung ein. Die TZI-Gruppe an sich impliziert die Verwirklichung von Kooperation, da sie als Hauptziel die gemeinsame Interaktion von gleichberechtigten 'Chairmans' an einem Thema anstrebt.

Der Begriff Kooperation wird von Cohn nirgends explizit definiert; sie verwendet den Begriff jedoch sehr häufig. Soweit sich aus dem jeweiligen Kontext ersehen lässt, enthält der Begriff für sie ähnliche Elemente, wie ich sie in meiner Definition gegeben habe, so etwa die Achtung vor jedem Einzelnen, die Gleichwertigkeit aller Kooperierenden, das Ausschalten des Mehr-, Besser- und Oben-Sein-Wollens, der Gedanke, allen zum Erfolg zu verhelfen sowie das Prinzip der Freiwilligkeit der Mitarbeit.(Cohn 1974a, S. 634; Cohn 1975a,S. 174; Cohn 1978a, S. 6)

Auch Cohn leitet - ähnlich wie Adler - ihre Befürwortung der Kooperation aus ihren weltanschaulichen Grundansichten und aus anthropologischen Ueberlegungen ab; Kooperation ist für sie eine logische Deduktion aus ihrem Menschenbild. Für Cohn ist die soziale Interdependenz eine Grundtatsache des Menschseins. Nur wenn dies akzeptiert wird, nur wenn menschliche Gruppen zusammen leben und arbeiten im ständigen Bewusstsein dieser Tatsache und deshalb den harmonischen Austausch zwischen gleichberechtigten Individuen zum Grundprinzip ihres Zusammenlebens machen, ist die Basis für eine gesunde Entwicklung des einzelnen Menschen wie auch der gesamten menschlichen Gemeinschaft gelegt.

Cohn geht aus von einem grundsätzlich positiven Menschenbild: Der Mensch braucht sowohl in der Erziehung wie auch in seinem späteren Gemeinschaftsleben die Respektierung durch seine Umwelt als ganzheitliches Wesen, ein wohlwollendes und akzeptierendes Klima sowie das Prinzip der Partnerschaftlichkeit und

Gleichwertigkeit in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Unter diesen Umweltbedingungen kann sich das ihm innewohnende Wachstumspotential entfalten und er kann ein selbstverantwortliches, mitmenschlich handelndes Subjekt in der Gemeinschaft werden. Falls diese Umweltbedingungen geschaffen werden, nimmt Aggressivität im menschlichen Verhalten entscheidend ab und die harmonische Entwicklung der Gemeinschaft kann nunmehr ungehindert in Gang kommen. Hinderlich für die Entfaltung des Menschen in der Gemeinschaft ist auf der anderen Seite, wenn auf die einzelnen Teilnehmer Zwang ausgeübt wird, ihre Mitarbeit nicht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, oder wenn von aussen Leistungsdruck ausgeübt wird, der zu Rivalität führt.

So kann der Mensch nach Auffassung Cohns nur in der Atmospäre der Kooperation wirklich gedeihen und sich entwickeln. Kooperation ist für sie der wichtigste Faktor menschlichen Zusammenlebens. Das Anstreben von Kooperation ist deshalb gleichbedeutend mit Verwirklichung des humanistischen Prinzips, (Cohn 1975a, S. 175) Falls es der Menschheit nicht gelingt, einander kennen- und miteinander kooperieren zu lernen, wird ein Ueberleben auf dieser Welt nicht möglich sein (Cohn 1975a, S. 153)

Hauptziel der Grundprinzipien und Techniken der TZI ist deshalb, kooperatives Verhalten der Gruppenteilnehmer zu ermöglichen und zu verwirklichen. Grundsätzlich ist deshalb festzuhalten, dass laut Cohn Kooperation in einer Gruppe dann entsteht, wenn die Prinzipien der TZI, wie ich sie ausgeführt habe, angewendet werden. Welche Gesichtspunkte dabei im einzelnen wesentlich sein können, werde ich weiter unten im Zusammenhang mit der Frage untersuchen, welche Faktoren in der spezifischen Schulsituation der Kooperation förderlich oder hinderlich sind. Um die Grundlagen hierfür zu schaffen, möchte ich jedoch zuerst allgemein das Umfeld TZI und Schule beschreiben.

4.6. Die Schule

Ich werde im folgenden versuchen, das Schulgeschehen aus der Sicht der TZI unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten. Da die Literaturbasis dazu relativ schmal ist, werde ich viele der bisher dargelegten Gedanken unter dem Blickwinkel der Schule erneut aufgreifen. Konzeptual bedingt werden dabei viele Wiederholungen auftreten; ich möchte jedoch zur Schaffung einer günstigen Ausgangsbasis für den Vergleich hier denselben Raster wie bei der Individualpsychologie anwenden.

4.6.1. Die heutige Schule

Als Einführung in die Problematik des Transfers der TZI in die Schulwirklichkeit erscheint es mir sinnvoll darzulegen, in welchem Lichte Cohn das heutige Schulsystem sieht: Die Ansatzpunkte der Kritik liegen naturgemäss vor allem da, wo die heutige Schulrealität der Verwirklichung entgegensteht. Dies ist an vielen entscheidenden Punkten der Fall, die Kritik an der heutigen Schulrealität ist deshalb oft recht scharf. Als Grundwiderspruch der Schulen in den westlichen Demokratien sieht Cohn den Gegensatz zwischen Erziehungsziel und Erziehungsform: Während es erklärtes Ziel ist, in den Schulen mündige und selbstverantwortliche Bürger zu erziehen und dadurch einen Beitrag zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit zu leisten, wirkt dem laut Cohn das Prinzip der Leistungsschule diametral entgegen: Hauptfunktion der Schule in unserer Gesellschaft ist das Verteilen von "Berechtigungsfahrkarten"(Cohn 1975a, S. 167); über die Position, die der Schüler im späteren Leben in der Gesellschaft einnehmen wird, entscheidet das Abschneiden in der Schule. Hauptinstrument dieses Ausscheidungsverfahrens innerhalb der Schule ist das Notensystem, das die Erziehung der Schüler zu mündigen und kooperativ handelnden Individuen entscheidend behindert, weil stattdessen das Rivalitätsprinzip gefördert wird: "Der Geist der Schulen ist vom Rivalitätsprinzip geprägt. ... Das Rivalitätsprinzip aber bedeutet die Organisation des unverdünnten Egoismus. Im Erziehungswesen bedeutet dies Rivalisieren um Noten, um bevorzugte Stellung, zuerst um die Gunst des Lehrers, dann in Universitäten, Behörden und

Stellungen. Nur ich oder du können reüssieren, nicht wir. (Resultat: besser ich als du). ... Persönliche und soziale Krankheit sind das Resultat. ... Mit der immer wachsenden Rivalitätskampagne verschwinden oft auch letzte Spuren von Gemeinschaftssinn im Klassenleben."(Cohn 1975a, S. 154)
Cohn spricht deshalb davon, dass im Rahmen unserer Schulen eine"systematische Erziehung zum Ueberwältigen des anderen" (Cohn 1975a, S. 155) geschehe. So muss dem Schüler die ursprüngliche Freude am Lernen, die ihm naturgemäss innewohnt, mit der Zeit vergehen, da sein Ziel ja nur ist, das vom Lehrer Gebotene möglichst fehlerfrei auswendig zu lernen, um in der nächsten Prüfung eine bessere Note als sein Mitschüler zu erreichen. Unmittelbare Folge des Rivalitätsprinzips in der Schule ist deshalb "leeres Stofflernen ohne Rücksicht auf Person und Kooperation."(Cohn 1975a, S. 155)
Erschwerend tritt hier noch dazu, dass nicht nur die Art, wie die Schüler sich mit dem Stoff auseinandersetzen müssen, ungeeignet ist, sondern oft auch der vorgeschriebene Stoff an den eigentlichen Interessen der Schüler vorbeigeht.(Cohn 1975a, S. 167) "Die meisten heutigen Lehrpläne sind personen- und gemeinschaftsentfremdet, d.h. unreflektiert-traditionell, ideologisch, konformistisch oder pragmatisch konstruiert." (Cohn 1978a, S. 13) Der Druck durch das vorgeschriebene Stoffpensum ist in den meisten Schulen so gross, dass keine Möglichkeit besteht, die Schüler bei der Themenwahl mitbestimmen zu lassen, die inneren Wünsche und Bedürfnisse der Schüler werden in der Regel nicht einbezogen.(Cohn 1971, S. 250)
So bestehen grosse Schwierigkeiten, die Themen des Schulstoffes zu personalisieren, das Resultat ist ein fremdverordnetes Stofflernen ohne persönliches Engagement des Schülers. Beides zusammen, der ständige Leistungs- und Prüfungsdruck sowie das vorgeschriebene Stofflernen, bewirkt dass die ursprünglich vorhandene Motivation des Schülers, sich aus Freude am Lernen am Unterricht zu beteiligen, immer mehr zugunsten des Wunsches nach Erwerb der 'Berechtigungsfahrkarte', meist in Form irgendeines Abschlusszeugnisses, zurückgeht. Resultat davon ist, dass der Schüler Lernen als Zwang empfindet, sodass in unseren Schulen weitherum nur noch 'Totes Lernen' stattfindet.

Durch diese Mechanismen wird aber vor allem auch das Verhältnis von Lehrern und Schülern entscheidend vergiftet, denn auch der Lehrer wird in dieser Situation in eine bestimmte Rolle gedrängt, die er in den meisten Fällen gar nicht einnehmen will: Er wird zum Informationsvermittler, zum Belohner und Bestrafer, zum Polizisten und Anwalt des Notensystems.(Cohn 1975a, S. 166) Zumeist in Psychologie und Pädagogik nur mangelhaft ausgebildet, steht er den Schülern hilflos gegenüber und kann mit deren psychischen Störungen nicht umgehen. Resultat dieser Situation ist, dass sich Schüler und Lehrer trotz eigentlich gemeinsamer Interessen nicht verstehen und nicht einigen können, eine Erscheinung, die als 'Generationenkonflikt' umschrieben wird. (Cohn 1975a, S. 155)
Fasst man die wesentlichen Kritikpunkte zusammen, lässt sich sagen, dass Cohn die Verhältnisse in unseren Schulen als schlecht beurteilt, ja hier geradezu destruktive Grundlagen für die Erziehung unserer Kinder sieht. Die Ursache hierfür vermutet sie aber nicht in gesellschaftspolitischen oder ökonomischen Machtinteressen, sondern in der Unfähigkeit der Menschen, sich von althergebrachten Erziehungsidealen zu lösen. Einzig gangbarer Weg hier umfassende Abhilfe zu schaffen, ist deshalb eine sofortige Inangriffnahme einer umfassenden Erziehungsreform, beginnend in unseren Schulen. Ich möchte deshalb im folgenden darstellen, welche Rolle die TZI nach Cohn bei dieser Umgestaltung der Schulen spielen könnte.

4.6.2. Zielsetzung der TZI in der Schule

Hauptintention der TZI ist die sofortige Einleitung einer Erziehungsreform in human-demokratischem Sinne, "deren Ziele gleichwertige Schätzung von Person, Gemeinschaft, sozialer Gerechtigkeit und Wissen sind."(Cohn 1975a, S. 152) Die Schule sollte deshalb in diesem Rahmen zur Individuation der Lehrer und Schüler und zu ihrer Freude und Effektivität beitragen, sie zur Emanzipation von Wirklichkeitssinn führen und die Probleme der menschlichen Jetzt-Geschichte in den Vordergrund stellen. Ziel der Schule sollte es sein, die Schüler in einer Weise in kooperativem Verhalten zu schulen, dass sie später fähig sein werden, sich das Zusammenleben auf dieser Welt ein-

zurichten, sie zu pflegen anstatt zu zerstören.(Cohn 1975a, S. 153) Neben diesen grundsätzlich-allgemeinen Zielen stehen, parallel dazu und verbunden damit, die Anliegen, die jede TZI-Gruppe verfolgt, für die Schulwirklichkeit entsprechend modifiziert: Die Verwirklichung Lebendigen Lernens, d.h. Einheit von kognitivem und affektivem Lehren und Lernen, die Ausbildung von kognitiven, geistigen und interaktionellen Fähigkeiten, eine Synthese von Lernen und Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse der Schüler.(Gordon 1972, S. 176 ff.; Dzick 1975, S. 158; Garlichs 1975, S. 449)
Darüber hinaus sieht Cohn auch die Möglichkeit, psychische Störungen der Schüler pädagogisch-therapeutisch zu beheben. (Cohn 1975a, S. 177; Cohn 1978a, S. 14) Immer wieder erweist es sich in den Schriften Cohns, dass ihr die Schule ein sehr grosses Anliegen ist, dass sie dem Transfer der TZI in die Schulrealität grosses Gewicht beimisst. Dass dies nicht mehr geschieht, hängt sicherlich auch mit den Hindernissen zusammen, die einem solchen Transfer aus der heutigen Schulrealität erwachsen.

4.6.3. Hindernisse für die Verwirklichung der TZI in der Schule

Wenn man versucht, diejenigen Voraussetzungen, die Cohn als günstig für den Erfolg einer TZI-Gruppe nennt, der Situation, wie sie heute in der Schule herrscht, gegenüberzustellen, so zeigt es sich, dass die strukturellen Bedingungen der Schule nicht günstig für eine Verwirklichung der TZI sind.
Die Schulklasse ist eine 'Zwangsgruppe', das heisst, den Schülern ist es nicht - wie den Teilnehmern eines TZI-Seminars - freigestellt, ob sie diese Gruppe besuchen wollen oder nicht. Die Annahme, jedes Gruppenmitglied bringe von sich aus die Motivation mit, vom gebotenen Thema etwas zu lernen und an der Gruppe zu kooperieren, stimmt deshalb nicht.(Cohn 1975a, S. 193; Gordon 1972, S. 178)
Ebensowenig trifft es zu, dass das der Klasse gestellte Thema den persönlichen Interessen der Schüler immer entspricht, weil es ja nicht von ihnen frei gewählt, sondern vom Lehrplan vorgeschrieben wird, d.h. es ist oft schwierig, einen Bezug zu den Interessen der Schüler herzustellen, ohne vom Stoffplan

abzuweichen.(Garlichs 1974, S. 462) Grundsätzlichstes Hindernis ist aber sicher der gesellschaftliche Auftrag an die Schule, aufgrund der in Prüfungen und Noten festgehaltenen Leistungen der Schüler eine Selektion vorzunehmen. Die dadurch notwendigerweise hervorgerufene Rivalität zwischen den Schülern verhindert Kooperation, Lebendiges Lernen und eine freie und unbefangene Interaktion in der Schulklasse.(Cohn 1975a, S. 157) Natürlich gerät notwendigerweise auch der Lehrer in diesen Konflikt hinein, denn schliesslich ist er der gesellschaftliche Inhaber des Auftrages, diese Selektion vorzunehmen und hat deshalb a priori innerhalb der Klasse die Stellung einer institutionellen Autorität. Gerade dies widerspricht aber grundlegend der Auffassung der TZI vom Leiter in der Gruppe, die ja gerade darauf aufbaut, dass er zum Modellpartizipant und zur rein funktionalen Autorität wird.(Garlichs 1974, S. 44; Kroeger 1974, S. 477; Gordon 1972, S. 178) Aufgrund dieser Tatsachen liegt es auf der Hand, dass sich in der Schulwirklichkeit das Interaktionsmodell der TZI, aufgebaut auf der dynamischen Balance, der Kommunikation und Interaktion von gleichberechtigten Chairmans, nicht ungestört entwickeln kann.

Es zeigt sich, dass die strukturellen Bedingungen der Schule den TZI-Gruppenprozess erschweren. Aber auch abgesehen vom gesellschaftlichen Auftrag an die Schule erhebt sich die Frage, wie das Modell der TZI in der Schulsituation verwirklicht werden könnte, weil sich ja der Klassenunterricht nicht in der Form eines TZI-Seminars abwickeln lässt. Hauptproblem scheint mir dabei zu sein, dass relativ hohe Anforderungen an das intellektuelle und intraspektive Niveau des Teilnehmers gestellt werden. Von Schulkindern aber sind Sinn und Zweck der Axiome, Postulate und Hilfsregeln des Interaktionsmodells kaum einzusehen. TZI müsste deshalb vor allem für die Anwendung auf unteren Schulstufen entscheidend modifiziert werden, es wäre die Entwicklung einer stufenspezifischen TZI-Didaktik notwendig. Gerade darüber existieren jedoch kaum Untersuchungen und Literatur, es wäre hier auf jeden Fall noch sehr viel Arbeit zu leisten.

4.6.4. Anwendung der TZI in der Schule

Es ist die Ueberzeugung Cohns, dass TZI trotz all der skizzierten Hindernisse in der Schule fruchtbar sein kann. Sinnvollster Weg, um dies zu ermöglichen, ist laut Cohn eine umfassende Erziehungsreform, eine Aenderung des gesellschaftlichen Auftrags an die Schule und derer struktureller Bedingungen. Solange dies jedoch noch nicht möglich und verwirklicht ist, müsste man nach Möglichkeiten suchen, wie sich die TZI dennoch in der Schulpraxis verwenden lässt. Dieses Problem ist erstaunlicherweise wenig untersucht, es werden in der Literatur nur einige wenige, engumgrenzte Experimente beschrieben.(Dzick 1975; Rückert 1974)
Cohn bestätigte mir auf Anfrage hin, dass es in der Schweiz keine Schule gebe, wo TZI systematisch angewendet wird, dass aber sehr viele Lehrer aus persönlicher Initiative eine TZI-Ausbildung am WILL absolviert hätten und versuchten, das dabei Gelernte in die Schule zu transferieren, wobei jeder Lehrer je nach Persönlichkeit und Schulsituation wieder andere Modifikationen vornehme.
Es scheint mir grundsätzlich drei Möglichkeiten zugeben, die Ansätze der TZI in die Schule hineinzutragen.
Die erste Möglichkeit ist, das TZI-Modell möglichst integral zu übernehmen, es aber für die Anwendung in der Schule zu modifizieren. Als Anleitung hierfür kann der Artikel Cohns "Zur Humanisierung der Schulen" (Cohn 1975a, S. 152 ff.) verstanden werden. Es werden hier keine grundsätzlichen Modifikationen für die Anwendung reflektiert, sondern nur einige schulspezifische Aenderungen vorgeschlagen. Es finden sich Anleitungen dafür, wie der Lehrer die Chairmanregel und das Prinzip der dynamischen Balance in der Schule anwenden könnte, wie einige Hilfsregeln umzuformulieren seien und wie Lehrplanthemen personalisiert werden könnten. Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, wie der Lehrer mit den Hindernissen struktureller und altersspezifischer Art umgehen könnte und es wird auch nicht gesagt, inwieweit Axiome, Postulate und Hilfsregeln bei den Schülern eingeführt werden sollen. So wirkt der Artikel oft etwas schwer fassbar und unklar, da nicht konkret auf die real bestehenden Hindernisse eingegangen, sondern einfach

die Anwendung der TZI propagiert wird. Cohn ist jedoch der Ansicht, dass sich diese Problematik nicht in theoretischen Untersuchungen klären liesse, sondern sich jeder Lehrer im Rahmen seiner Ausbildung in TZI mit diesen Fragen intensiv auseinandersetzen müsse, um in persönlicher Erfahrung und Reflexion Mittel und Wege zu finden, in seiner spezifischen Schulsituation TZI zu verwirklichen.
Als zweites besteht die Möglichkeit, Teilelemente der TZI in den konventionellen Unterricht einzufügen, um diesen in Richtung Lebendiges Lernen zu beeinflussen. So könnte versucht werden, die Schüler mit der Störungsprioritätsregel vertraut zu machen, um Lernstörungen beheben zu können. Dzick (1975) beschreibt einen solchen Versuch und findet dabei günstige Auswirkungen auf das emotionelle Klima der Klasse. Solche Teilrealisierungen tragen aber auch die Gefahr in sich, wesentliche Intentionen der TZI zu verfälschen.
Drittens kann der Lehrer überhaupt davon absehen, die Schüler mit den Regeln, Postulaten und Interaktionsprinzipien der TZI vertraut zu machen, diese aber sich selbst in einer Ausbildung erwerben und versuchen, sie unausgesprochen auf das Klassengeschehen anzuwenden, vor allem aber sich selbst die TZI-Haltung zu erwerben und diese den Schüler vorzuleben. (Diese Möglichkeit skizzierte mir Georges Spengler, von WILL graduiert, der selber jahrelang versuchte, TZI in der Schule anzuwenden.) Unter Berücksichtigung aller erwähnten Hinderungsfaktoren kann gesagt werden, dass der Tranfer der TZI in die Schule im heutigen Moment nur schwer zu vollziehen ist. Entscheidend verändern könnte sich dieser Zustand erst, wenn neben einer eingehenden Schulung der Lehrer in TZI im Rahmen ihrer normalen Ausbildung ein ausgearbeitetes Konzept und eine stufenspezifische Didaktik vorhanden wären, die die TZI im Rahmen einer Schulklasse verwendbar machten. Dies ist heute noch nicht der Fall, und es wären ausgedehnte Untersuchungen darüber nötig, inwiefern dies machbar und sinnvoll ist. Solange hier keine Evaluation stattgefunden hat, sind diesbezüglich keine gültigen Aussagen möglich. Sicher ist dies Ausdruck dafür, dass es sich bei der TZI um ein relativ junges Konzept handelt, das im Vergleich zur Individualpsychologie, wo sich ausreichend Literatur zum Problem der Anwendung in der Schule finden lässt, noch ausgearbeitet werden

muss. Um eine Vergleich der beiden Ansätze in bezug auf die Schulproblematik dennoch zu ermöglichen, werde ich im folgenden darzulegen versuchen, wie sich die Problematik von Lehrer, Schüler und das Problem der Kooperation in der Schule in der Sicht der TZI darstellen. Aufgrund des Fehlens ausreichender Darstellungen kann es sich dabei aber nur um Fragmente handeln.

4.7. Der Lehrer

Aus dem bisher Dargelegten geht klar hervor, dass der Lehrer sich in der Sicht der TZI in der heutigen Schule in einer schwierigen Lage befindet: Er unterliegt notwendigerweise demselben Konflikt wie die Schule als Institution. Während er einerseits die Schüler zu selbstverantwortlichen Individuen erziehen soll, soll er andererseits auch dem gesellschaftlichen Auftrag zur Selektion nachkommen, der die Schüler von ihm abhängig macht und sie seiner Benotung unterstellt. Daraus ist auch zu verstehen, dass der Lehrer, der durch seinen Informations- und Altersvorsprung innerhalb der Klassengemeinschaft a priori zur Uebertragungsfigur prädestiniert ist, durch die strukturellen Bedingungen der Schule vollends auf dies Rolle fixiert wird: Im Gegensatz zu den Teilnehmern einer TZI-Gruppe stehen die Schüler effektiv in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrer, auf dessen gute Benotung sie lebensnotwendig angewiesen sind.
Das Interaktionsgeschehen ist deshalb im Klassenverband ständig in Gefahr, völlig auf die 'Starbeziehung' Lehrer - Schüler beschränkt zu bleiben, weil alle darauf ausgerichtet sind, bei ihm gut dazustehen. (Cohn 1975a, S. 156ff.; Cohn 1978a, S. 14)
Um diese Situation zu entspannen, schlägt Cohn dieselben Ansätze vor, die sie auch für den Leiter gibt, um dem Phänomen der Uebertragung entgegenzuwirken: Der Lehrer sollte den Schülern ein anderes Verhalten vorleben, sein eigener Chairman sein, kongruent, transparent und selektiv authentisch sein, als Modellpartizipant in der Klasse auftreten und so der Uebertragung realistisch entgegenwirken. (Cohn 1975a, S. 162ff; S. 190)
Mit anderen Worten sollte der Lehrer den Schülern möglichst partnerschaftlich gegenübertreten, den Unterschied zwischen sich und ihnen möglichst herunterspielen, ständig den Austausch fördern und ihnen zu verstehen geben, dass ihm daran liegt, auch

von ihnen etwas zu lernen. (Cohn 1978a, S. 14) Auf diese Weise haben die Schüler im Lehrer ein Vorbild des Chairman-Seins und können so durch die Hilfe und Anleitung des Lehrers selber auch Chairman werden und Verantwortung übernehmen. (Garlichs 1974, S. 453)

Cohn umschreibt Rolle und Haltung des Lehrers im Gruppenprozess wie folgt: "Der Lehrer agiert gleichzeitig als Hüter der Organisation der Arbeitsstrukturen und des interaktionellen Prozesses, als Fachmann und Didaktiker und als menschliches Wesen, das die gleichen Grundbedürfnisse hat wie seine Schüler. Es ist Aufgabe des Lehrers, die Klasse als Gruppe zu fördern und nicht mit einer Ansammlung untereinander beziehungsloser und rivalisierender Menschen zu arbeiten. Der Lehrer versucht, sich der eigenen persönlichen Wünsche und Bedürfnisse ebenso bewusst zu sein wie der seiner Schüler, und dementsprechend zu handeln." (Cohn 1975a, S. 161f.)

Es ist ein wichtiges Ziel des Lehrers, den Schülern den vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoff zu vermitteln. Die Auseinandersetzung der Schüler mit dem gegebenen Thema sollte er jedoch im Sinne Lebendigen Lernens gestalten, das heisst, er sollte die vom Lehrplan vorgeschriebenen Themen personalisieren, ihnen schülerspezifische Relevanz abgewinnen, indem er sie gemäss den Interessen der Schüler gestaltet: "Der Lehrer, der lebendiges Lernen fördert, fragt nicht, wie Studenten motiviert werden können, sondern wie er ihre Motivation finden kann. Die Ausgangsfrage des Lehrers lautet nicht: 'Wie motiviere ich die Schüler?', sondern: 'Wo und wie leben sie?' 'Woran sind sie interessiet?' 'Woran liegt mir?' 'Wo liegen die Interessen des Gemeinwesens, in dem wir leben, und der Gesellschaft?' " (Cohn 1975a, S. 167)

Neben dem Anliegen, erzieherisch tätig zu sein und Stoff zu vermitteln, überträgt Cohn dem Lehrer ausserdem die Aufgabe, auf psychische Störungen der Kinder zu achten. Falls diese leichterer Natur sind, kann er sie bei geeigneter Ausbildung selber im Klassenverband zu beheben versuchen, wobei seine Persönlichkeit "das vornehmliche Werkzeug pädagogisch-therapeutischen Einflusses" ist. (Cohn 1975d, S. 733) Für schwerere Fälle sollte dem Lehrer die Möglichkeit zur Verfügung stehen, die betreffenden Kinder in geeignete klinische Behandlung zu überweisen. (Cohn 1975a, S. 155; Cohn 1978a, S. 14)

Um all diesen ihm gestellten Anforderungen gewachsen zu sein, braucht der Lehrer natürlich eine gründliche und umfassende Ausbildung, zu der die TZI die folgenden Anregungen gibt.

4.7.1. Ausbildung der Lehrer

Die Ausbildung für Lehrer geschieht am WILL - wie auch für andere Bereiche - in berufsbegleitenden Kursen und sollte etwa zwei bis drei Jahre dauern. Kroeger ist sogar der Ansicht, dass die TZI-Ausbildung für Lehrer aufwendiger sei als für andere Berufssektoren, da sie in der Praxis mit den grössten Anwendungsschwierigkeiten konfrontiert seien. (Kroeger 1974, S. 477) Natürlich ist ein solcher Ausbildungsgang für den Lehrer von grossem Zeitaufwand und kostspielig und kann deshalb nicht zum allgemein begangenen Weg für Lehreranwärter werden. Da Cohn jedoch der festen Ueberzeugung ist, dass es von grossem Nutzen wäre, wenn jeder Lehrer wenigstens mit einigen Grundelementen der TZI vertraut wäre, möchte sie ihre Erkenntnisse auch in die staatliche Lehrerbildung hineintragen: "Ich hoffe, dass die berufsmässige TZI-Ausbildung in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten integriert und innerhalb der normalen Studienzeit realisiert werden wird." (Cohn 1975a, S. 162) Hauptzielrichtung der Ausbildung sollte neben dem Kennenlernen und Integrieren der TZI-Prinzipien und -Techniken die Persönlichkeitsschulung des Lehrers sein, um diesen auf die hohen Anforderungen, die im Gruppenmodell der TZI an ihn gestellt werden, vorzubereiten. (Näf 1974, S. 636ff.)
Daneben fordert Cohn auch eine psychologische, psychotherapeutische und psychopathologische Grundausbildung für Lehrer. Geschult werden sollten vor allem ihr Einfühlungsvermögen und ihre diagnostische Kompetenz, damit sie psychische Störungen der Schüler gezielt erkennen, pädagogisch-therapeutisch behandeln und eventuell in die klinische Psychotherapie überweisen können. (Cohn 1975a, S. 155; Garlichs 1974, S. 454)
Oft wird im Zusammenhang mit der Lehreraus- und -fortbildung die TZI als besonders geeignetes Verfahren bezeichnet, um in Seminaren die sachbezogene Arbeit an Themen mit einer wirkungsvollen Persönlichkeitsschulung zu verbinden. Hierfür bestehen günstige Bedingungen, da die Kollision mit den strukturellen Schwierigkeiten der Institution Schule wegfällt. (Kielholz 1975, S. 299ff.)

4.8. Der Schüler

Der Schüler wird in der TZI-Literatur kaum je eingehender untersucht. Es wird weder seine Situation in der heutigen Schule dargestellt, noch behandelt, inwieweit er abgesehen davon ein geeigneter Teilnehmer von Gruppenprozessen im Sinne der TZI sein könnte. Ich habe deshalb im folgenden nur einige Gedanken Cohns zusammentragen können.

Der Schüler in der heutigen Schule ist in seinem Wohlbefinden grundlegend beeinträchtigt, da die Beziehungen zu seinen Mitschülern und zum Lehrer durch das Leistungs- und Konkurrenzprinzip gestört sind: "Wäre es dir möglich, wenn du ein kleiner Schüler wärest, neben einem anderen kleinen Schüler zu sitzen, der '1' und '2' auf seiner Schreibarbeit stehen hat und freundlich lächelnde Augen der Lehrer empfängt, und du nicht? Wäre es dir möglich, ihn oder sie zu lieben? ... Würdest du, als Oberprimaner, deinen Mitschülern helfen, das Mathematik-Examen zu bestehen, wenn du weisst, dass nur die Allerbesten eine Chance haben, zum Universitätsstudium zugelassen zu werden, und es gibt nur wenige Plätze? " (Cohn 1975a, S. 154)

Resultat dieser Situation ist, dass die mitmenschlichen Beziehungen der Schüler ständig gestört sind, dass persönliche und soziale Krankheit entstehen, weil die Begegnung von Ich und Du und eine freundliche Beziehung zum Lehrer gehemmt und unmöglich gemacht werden.

Gleichzeitig wird den Schülern die Freude am Lernen verdorben, weil es ihnen von aussen aufgezwungen wird: "Ich glaube, dass Kinder ... etwas leisten wollen. Ich glaube, dass das Wort 'Leistungsdruck' aufkam, nicht weil Leistung an sich gehasst wird, sondern fremd-verlangte Leistung, die nicht mit innerem Sein und den Bedürfnissen Nächster oder Bedürftiger verbunden ist. Schüler und Lehrer funktionieren gleichermassen unter dem Diktat bewertender Zahlen, die existentiell nichts mit ihnen zu tun haben." (Cohn 1975a, S. 156ff.)

So herrscht für den Schüler ein ständiges Klima des Toten Lernens, das seine Einstellung zum Lernen überhaupt entscheidend prägt: "Schüler kommen selten auf den Gedanken, dass ein Lernen ohne Rivalität in Noten und Prüfungen möglich wäre und dass es unter allen Umständen viele Lerngebiete gäbe, die sie ebenso

begeistert und freiwillig lernen könnten wie Rock-Musik, Automarken und Sexualexperimente." (Cohn 1975a, S. 156)
So erklärt sich Cohn, dass die Lernmotivation und -begeisterung der Schüler in der heutigen Schule allgemein gering sind, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen gestört sind und das Vertrauen zum Lehrer durch dessen Selektionsaufgabe beeinträchtigt ist. Der Schüler betrachtet deshalb in diesem Umfeld Lernen und die Schule ganz allgemein als Zwang.
Von dieser ganzen Situation her ist der Schüler deshalb kaum als Teilnehmer einer TZI-Gruppe geeignet. Dennoch ist Cohn der Ansicht, dass der Lehrer bei geeigneter Anwendung von Grundgedanken der TZI den Schülern Lebendiges Lernen nahebringen und sie wieder zu kooperativem Verhalten führen kann. Wo der Lehrer hierfür mögliche Ansatzpunkte finden könnte, soll im nächsten Kapitel dargelegt werden.

4.9. Kooperation in der Schule

Das Problem der Kooperation in der Schule wird in der TZI-Literatur ebensowenig wie die Position von Lehrer und Schüler untersucht. Die Zielsetzung Cohns ist jedoch klar: Es ist für die seelische Gesundheit unserer Kinder, ja für den Fortbestand der Menschheit als Ganzes von grosser Wichtigkeit, dass in unseren Schulen kooperatives Verhalten gefördert wird. Ich habe schon dargelegt, dass Cohn die Hindernisse für die Verwirklichung dieser Intention vor allem in den strukturellen Bedingungen unserer Schulen sieht.
Um im Vergleich mit den Ansätzen der Individualpsychologie, die dieses ganze Umfeld ausführlicher untersucht hat, Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser herausarbeiten zu können, habe ich versucht zusammenzutragen, welche Faktoren in der Sicht der TZI dazu beitragen könnten, kooperatives Verhalten in der Schule trotz der herrschenden ungünstigen Bedingungen zu fördern. Es handelt sich hier nicht um wesentliche neue Ansätze, sondern ich habe schon oben Erklärtes unter dem speziellen Gesichtspunkt der Kooperationsförderung zusammengestellt.
Infolge des grundsätzlichen Konzepts der TZI, aufgrund dessen Kooperation nur in einem Gruppenprozess zwischen freiwillig

mitarbeitenden, gleichwertigen und selbstverantwortlichen Individuen entstehen kann, das heisst, wenn die Schüler sich zu 'Chairmen' entwickeln können, geht es hauptsächlich darum, diejenigen Faktoren genauer zu erfassen, die diesen Prozess in der Schule in Gang bringen können.

4.9.1. Lehrerverhalten

Entscheidenstes Hindernis für die Entwicklung der Chairmanship der Schüler ist es, wenn sie den Lehrer als irrationale Autorität erleben, wenn dieser für sie zur Uebertragungsfigur wird. Nun sind die strukturellen Bedingungen der Schule aber so geartet, dass dies sehr leicht geschieht. (Cohn 1978a, S. 14) Das Resultat davon ist in jedem Fall, dass bei den Schülern ein Abhängigkeitsgefühl, ein Ausgerichtetsein auf den Lehrer entsteht, das die Selbsttätigkeit lähmt. Der Lehrer sollte deshalb alles daran setzen, eine gleichberechtigte Kommunikationsstruktur in der Klasse zu ermöglichen. Dies kann ihm nur gelingen, wenn ihm die Allgegenwärtigkeit von Uebertragungsphänomenen bewusst ist und er ständig versucht, die daraus resultierende 'Starbeziehung' in der Klassengemeinschaft zwischen ihm und den Schülern abzubauen. (Cohn 1975a, S. 196) Die Vorgehensweise, um dieses Ziel zu erreichen, ist im wesentlichen identisch damit, wie der Leiter in der TZI-Gruppe mit dem Uebertragungsproblem umgehen soll. (siehe 4.3.5.3.) Dazu gehört vor allem, dass der Lehrer versucht, selber als realistische Person aufzutreten, dass er echt und offen den Schülern gegenübertritt. Er soll deshalb darauf achten, "dass Aussagen kongruent mit dem inneren Erlebnis sind, aber weder taktlos noch selbstdestruktiv." Daneben soll er hinarbeiten "auf zunehmend offenere Kommunikation durch Verminderung der Verwundbarkeiten und durch Auswahl des Auszusagenden nach dem Prinzip 'selektiver Authentizität'." (Cohn 1975a, S.164) Wichtigste Aufgabe des Lehrers in der Klassengemeinschaft ist also, dass er den Schülern die richtige Haltung gegenüber den anderen Mitgliedern der Gruppe vorlebt, dass er an seiner eigenen Person exemplifiziert, wie Chairmanship zu verstehen ist.(Cohn 1975a, S. 188) Wie der Leiter der TZI-Gruppe sollte auch der Lehrer Modellpartizipant sein. Dazu gehört vor allem, dass "er die Würde jeder Person achtet und das Bewusstsein

von Autonomie und Interdependenz zu vertiefen sucht." (Cohn 1975a, S. 172) Wenn die Schüler sehen, wie der Lehrer bei sich selber versucht, selbstverantwortlich zu handeln und die Würde der andern Mitglieder der Gemeinschaft zu achten, so beginnen auch sie, dies zu ihren eigenen Prinzipien zu zu machen. Wenn der Lehrer darauf hinarbeitet, dieses Verhalten gezielt zu fördern, kann in der Klasse ein auf Gleichwertigkeit und gegenseitiger Achtung bestehender Umgang entstehen, der Grundbedingung für kooperatives Verhalten ist. Der Lehrer erreicht dies, "indem er die Schüler konsequent dazu anhält, selbst die Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen und Wahrnehmungen, Gedanken, Urteile, Aktionen sowie für das Bewusstwerden von Gefühlen und Empfindungen zu übernehmen. Mit dem Zuwachs an persönlicher Sicherheit und Selbstbestimmung steigert sich bei den Schülern auch die Fähigkeit, andern gleiches Recht und gleiche Verantwortlichkeit zuzubilligen." (Cohn 1975a, S. 172)

Damit jedoch bei den Schülern dieses Gefühl der Selbstverantwortlichkeit, die Ueberzeugung, wirklich ernstzunehmender Teilnehmer am Gruppengeschehn zu sein, entstehen kann, ist es von grosser Bedeutung, dem Schüler das Erlebnis des "Ich bin kleiner als Du" möglichst zu ersparen. (Cohn 1975 a, S. 19o) Statt dessen sollte der Lehrer ständig betonen, dass jeder Beitrag wichtig und sinnvoll ist, dass jeder individuelle Fähigkeiten hat, durch die gerade er wichtig für die Gemeinist. (Cohn 1974a, S. 634) Dies kann besonders sinnvoll dadurch geschehen, dass der Lehrer den Schülern vermittelt, dass auch er noch nicht ausgelernt hat, sondern sehr darauf angewiesen ist, mit ihnen zusammen sich immer neues Wissen zu erarbeiten. So bekommen die Schüler das Gefühl, dass ein wirklich sinnvoller gemeinsamer Lernprozess immer auf Gegenseitigkeit beruhen muss. Denn: "Lehrer tun gut daran, von ihren Schülern und durch ihre Schüler zu lernen." (Cohn 1975a, S.17o) Falls diese Tatsache den Schülern durch einen Lehrer, der ihnen dies vorlebt, zu Bewusstsein kommt, ist dies ein entscheidender Beitrag zur Entwicklung ihrer Chairmanship und auch zum Abbau der Uebertragungsbeziehung zum Lehrer, weil er dadurch als realer Mensch erscheint. Es zeigt sich also, dass in der Sicht der

TZI der Lehrer die alles entscheidende Figur im Gruppengeschehen der Klasse ist, da sein Verhalten sehr zur Entstehung von Kooperation beitragen kann. Dies wird sich auch bei den weiteren Faktoren zeigen; auch diese werden im allgemeinen vom Lehrer ins Gruppengeschehen eingeführt.

4.9.2. Dynamische Balance und Themenzentriertheit

Aus ihren philosophischen und anthropologischen Grundlagen leitet Cohn die Folgerung ab, dass dynamische Balance für ein gesundes Existieren jedes Individuums und jeder Gemeinschaft von fundamentaler Bedeutung ist: "Die 'Gleich-wichtig-Hypothese' der TZI (bezogen auf Ich-Wir-Es und Globus) stellt meiner Ansicht nach implizit das Fundament jeder humanistischen Theorie und Praxis dar. Ich bin so wichtig wie Du und wie Wir; wir alle sind interdependent, wechselseitig abhängig von der Welt als Ganzem. ...Als menschliche Wesen sind wir die Einheit 'Ich' und zugleich Teil des 'Wir'. Diese Gegebenheiten bedingen im Bewusstsein ein paradoxes Hin-und-her-Schwingen zwischen unserer Existenz als Teilchen sozialer und kosmischer Systeme. Wir sind immer autonom und interdependent." (Cohn 1975a, S.16o f.)
Cohn kommt deshalb zur Ueberzeugung, dass der Mensch sich in einer Gruppe, ja im Leben überhaupt nur wohl fühlen kann, wenn die dynamische Balance zwischen den verschiedenen Teilbereichen menschlichen Seins gewahrt bleibt. Dies gilt sowohl für das einzelne Individuum wie auch für eine Gruppe als Ganzes: Auch hier kann nur wirkliche Wir-heit und Wirbezogenheit, wirklicher Zusammenhalt und damit auch kooperatives Verhalten entstehen, wenn durch ständiges Sich-Bemühen um dynamische Balance das Gleichgewicht zwischen den wesentlichen Faktoren des Gruppengeschehens aufrechterhalten bleibt. Welche Mittel der Gruppenleiter zur Verfügung hat, dynamische Balance herzustellen und aufrechtzuerhalten, habe ich weiter oben beschrieben. (Vgl. 4.3.4.)
Ein Teilaspekt dieses Problemkreises, dem die TZI naturgemäss besondere Beachtung schenkt, ist das Es, das Thema.
Das Es ist im Gruppengeschehen nach Ansicht der TZI unbedingt nötig als gemeinsamer Fokus der Interaktion, denn der Zusammen-

halt einer Gruppe und damit Kooperation entsteht durch den gemeinsamen Bezug auf ein Thema. (Cohn 1974 b, S. 151) So muss auch der Lehrer die Klasse immer wieder auf das gemeinsam zu bearbeitende Es zurückführen, wenn diese allzu lange davon abgewichen ist. Grundbedingung dafür, dass das Thema seine Funktion als Zentrum der Gruppeninteraktion wirklich erfüllen kann, ist, dass es lebendig und personalisiert ist, dass es wirklich das Interesse der Schüler erwecken kann. (Cohn 1975 a, S.165 ff.) Es zählt deshalb zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrers, das Thema so zu gestalten, dass es die Motivationen der Schüler trifft.

4.9.3. Störungsbearbeitung

Aufgrund ihrer Beobachtungen von Gruppeninteraktionen kam Cohn zum Schluss, dass die Gruppe als Ganzes in ihrem Zusammenhalt empfindlich beeinträchtigt wird, wenn ein Teilnehmer eine Störung empfindet, die ihn an einer wirklich engagierten Mitarbeit in der Gruppe behindert:"Jeder einzelne Mensch mit seinen Fähigkeiten, Sorgen und Freuden ist ein tragendes Ich der Interaktion in Gruppen. Gruppengefühle und Gruppenaktionen beruhen auf diesen Ich-Bausteinen, die zum tragenden Wir dann werden, wenn sie in gemeinsamen Gefühl, Denken oder Handeln zueinander gehören. ... Das Wir braucht Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der Ichs. Wenn die Störungen einzelner Personen unter den Tisch gewischt werden, entsteht ein zerstückeltes Wir." (Cohn 1974 b, S.154)
Es ist deshalb für das Zustandekommen von Kooperation sinnvoll, auftauchende Probleme einzelner Schüler gemäss dem Prinzip der Störungspriorität zu bearbeiten, um diesem die Wiedereingliederung in die Gruppe zu ermöglichen. Wie schon ausgeführt, geht es dabei nicht in erster Linie darum, die Störung grundlegend zu beheben, sondern wichtig ist, dass die Gefühlsrealität eines jeden Mitglieds der Klassengemeinschaft anerkannt wird. (Cohn 1975 a, S. 163 f.)
Das Erlebnis, dass jeder Schüler mit allen seinen Problemen, Störungen und Schwächen respektiert und für wichtig gehalten wird, dass keiner zurückgelassen oder ausgestossen wird, fördert "in der Gruppe die Bereitschaft ..., schwächere und

gestörte Schüler in Wir-heit und ihnen angemessene Aktivitäten der Klasse einzugliedern und damit Arroganz und Angst abzubauen. Dies vermindert oft die Verstörtheit." (Cohn 1975, S. 172) So erfüllt also die Klassengemeinschaft durch ihre Bereitschaft, schwächere und gestörte Schüler aufzunehmen, einen wichtigen Beitrag zur Störungsbearbeitung und zur pädagogisch-therapeutischen Hilfe. Falls dies gelingt, können alle Mitglieder der Klasse das Erlebnis der Gleichwertigkeit machen und auch beginnen, die Schwierigkeiten der andern zu verstehen, denn "kooperatives Leben setzt Verstehen voraus." (Cohn 1975 a, S. 173) Für alle Beteiligten hat dies die positive Folge, dass reale Beziehungen immer stärker werden und das Phänomen der Uebertragung an Bedeutung verliert.
In diesem Sinne ist das Prinzip der Störungspriorität eine entscheidende Hilfe für die Verwirklichung der Chairmanship der Schüler und damit auch für das Zustandekommen von Kooperation.

4.9.4. Abbau von Rivalität

Rivalität in der Schulklasse entsteht durch das Prinzip der Selektion, durch Noten und Prüfungen, aber auch wenn sich die Schüler gegenüber dem Lehrer in einem Abhängigkeitsverhältnis sehen, weil dieser für sie eine Uebertragungsfigur ist. In diesem Falle möchte jeder Schüler beim Lehrer am besten dastehen, am meisten Anerkennung bekommen und dabei natürlich seine Mitschüler ausstechen. All dies trägt Ungleichheit, Unruhe und Angst, Gefühle des Unter- und Ueberlegenseins, des Siegens und Verlierens, der Furcht vor dem Versagen in die Klasse hinein (Cohn 1975a, S. 152 ff.; Cohn 1971, S.246) und hat ungünstige Auswirkungen auf die Gefühlslage der Schüler : "Solange sich Menschen dem Gesetz des Siegens und Verlierens unterwerfen anstelle des Zusammenspiels in Konsensus und Kompromiss, kann vernünftiges Denken und kooperatives Handeln selten zustande kommen." (Cohn 1975a, S. 174)
Für das Zustandekommen kooperativen Verhaltens erwähnt die TZI daher als weitere entscheidende Vorbedingung, dass das Rivalitäts- und Wettbewerbsprinzip in der Schule abgebaut werden muss. Dies kann vom Lehrer bewirkt werden - auch wenn er die grundsätzlich vorhandene, strukturell bedingte

Rivalität nicht beseitigen kann -, indem er es sich zum obersten Prinzip seines Verhaltens macht, die Gefühle der Konkurrenz bei den Schülern soweit als möglich einzudämmen. Anleitung hierfür gibt ihm die TZI mit ihren Vorstellungen und Hinweisen für das Lehrerverhalten.

4.9.5. Atmosphäre des Vertrauens

Ausgehend von ihrem grundsätzlich positiven Menschenbild ist Cohn der Ueberzeugung, dass sich das dem Menschen innewohnende Wachstumspotential zu entfalten beginnt und Angst und Aggressivität zurücktreten, wenn er sich in einer Gruppe Gleichgesinnter geschätzt, aufgehoben und akzeptiert fühlt. (Cohn 1975a, S. 204) Grundlage für das Sich-Wohlfühlen in der Gruppe ist das Vertrauen in die andern Teilnehmer: "Vertrauen entsteht, wenn jemand wirklich zuhört, anerkennt, entgegnet, ernst nimmt, weiterführt und nicht recht haben muss." (Cohn 1975a, S. 214) "Menschen, denen sorgfältig zugehört wird, sind weit mehr bereit, selbst sorgfältig zuzuhören. Sie müssen sich dann nicht überlegen - während ein anderer spricht -, was sie als nächstes sagen, wie sie angreifen oder sich verteidigen könnten." (Cohn 1975a, S. 174) So ist ein wohlwollendes Klima in der Gruppe eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Gefühle der Rivalität zurücktreten und statt dessen kooperatives Verhalten entsteht.

Entscheidend für das Zustandekommen der in der Klasse herrschenden Atmosphäre ist, wie der Lehrer den einzelnen Schülern begegnet. Die Schüler fühlen sich dann aufgehoben, wenn sie spüren, dass der Lehrer jeden einzelnen und jede Einzelmeinung gleich achtet, jede Aeusserung als Ausdruck der Persönlichkeit des betreffenden Schülers akzeptiert und keinen aufgrund seiner Schwächen, begangener Fehler oder wegen seiner Störungen ablehnt. (Cohn 1974a, S. 634)

Entscheidendes Erlebnis für jedes Mitglied der Klassengemeinschaft ist dabei, dass jeder der Wertschätzung und Anerkennung der andern sicher sein kann, auch wenn er abweichendes Verhalten zeigt oder eine abweichende Meinung hat. Der Zusammenhalt der Gruppe, die Wir-heit wird gerade dadurch gefördert, dass jeder erlebt, dass auch einer, der mit seiner Meinung alleine steht,

von den andern nicht übergangen wird, sondern versucht wird, einen Weg zu finden, ihn wieder in die Gruppe einzugliedern: "Da die einzelne Person in TZI-Gruppen für ebenso wichtig angesehen wird wie die Gruppe als Ganzes, besteht die Notwendigkeit, in Entscheidungsfragen Konsens oder Kompromiss zu suchen."(Cohn 1975a, S. 212) "Wir-heit wird besonders gefördert, wenn man das (undemokratische) Prinzip der Mehrheitsabstimmungen zur Entscheidung offener Fragen vermeidet. Obgleich Abstimmungen als demokratische Prozedur geschätzt sind, gleichen Majoritätsbeschlüsse autoritären Massnahmen. Wie diese bieten sie dem Individuum keinen Schutz. Minoritäten, Repräsentanten anderer Meinung oder von geringerer Macht, werden unterdrückt. Verletztheit, Feindschaft, Apathie und Mangel an Bereitschaft zur Kooperation sind oft das Resultat."(Cohn 1975a, S. 173f.)
Demgegenüber bewirkt "'die Erlaubnis haben' zu sein, 'wer und wie man ist', Leistungsfreude statt Leistungsdruck und Kooperation statt Konkurrenz." (Cohn 1975a, S. 185)
Durch die Sicherheit, dass jeder zu seinen Gefühlen stehen kann, ohne abgelehnt zu werden, und durch das Erlebnis, dass den andern im Grunde ähnliche Aengste beschäftigen, entsteht in der Klasse ein reger Gefühlsaustausch und Solidarität: "Denn durch Gefühle und persönliche Erfahrungen werden die gegenseitige Verbundenheit und damit auch die Interaktion stets heftiger intensiviert als durch den Austausch von Meinungen und Gedanken. ... Die Menschen sind sich trotz aller Verschiedenheiten im Grunde sehr ähnlich. Sie wollen alle als Individuum beachtet und respektiert werden." (Cohn 1973, S. 1127)
Falls bei allen Schülern das Gefühl des Aufgehobenseins in der Klasse einmal wirklich Fuss gefasst hat, so wird die Gefahr des Entstehens von Uebertragungsbeziehungen immer geringer, an ihre Stellen treten Kooperation und gegenseitige Hilfe. Dies kann soweit gehen, dass die Klassengemeinschaft durchaus auch therapeutische Wirkung auf den einzelnen Schüler entfalten kann: "Es ist erstaunlich, wie viele anscheinend tiefreichende Verstörtheiten gemildert und sogar aufgehoben werden können, wenn eine Klasse von Schülern in ihrem Verhalten zu Kooperation und aufrichtigem Wohlwollen gefunden hat. Die Atmosphäre gegenseitigen Akzeptierens, die Aehnlichkeit menschlicher Schwierig-

keiten und das Bedürfnis zu helfen sind mächtige Hilfskräfte. Oft sind sie sogar in Klassenzimmern stärker wirksam als in Therapiegruppen. ... Dies trifft allerdings nur dann zu, wenn es zuvor gelungen ist, die Haltung des Rivalisierens hinreichend abzubauen." (Cohn 1975a, S. 170)

Hier zeigt es sich noch einmal deutlich, welch weitreichende Möglichkeiten Cohn für die Verwirklichung von Kooperation in der Schulklasse sieht, vorausgesetzt natürlich, dass die richtige Atmosphäre geschaffen wird.

Im nächsten Teil dieser Arbeit möchte ich nun im Vergleich zwischen den Ansätzen von Individualpsychologie und TZI darzulegen versuchen, wo die Gemeinsamkeiten und Differenzen in ihrer Sicht der Kooperation liegen.

5. Vergleich von Individualpsychologie und TZI

5.1. Einleitung: Reflexionen zur Vergleichsproblematik

5.1.1. Grundsätzliches

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit stellt sich die Frage, wie in den Sozialwissenschaften überhaupt gültige Erkenntnisse gewonnen werden können. Wenn wir ein Phänomen von einem bestimmten Standpunkt ausgehend literaturkritisch-hermeneutisch untersuchen, so laufen wir immer Gefahr, in sich geschlossene, monokausal-deterministische Erklärungsweisen zu finden, die aber das Phänomen nicht in seiner Ganzheit erfassen und erklären können. Wenn wir dies vermeiden wollen, so können wir versuchen, dasselbe Phänomen von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten, um durch gegenseitiges Abwägen und Verifizieren der Standpunkte zu gültigeren Aussagen zu gelangen. Deshalb wurde in dieser Arbeit das Vorgehen des Vergleichs gewählt; ich habe versucht, mich dem Problem der Kooperation sowohl von der Individualpsychologie als auch von der TZI her zu nähern.
Es stellt sich deshalb die Frage, mit welcher Methodik dieser Vergleich vorgenommen werden kann. Ich habe mich für das Vorgehen entschlossen, zuerst die beiden Standpunkte systemimmanent darzustellen und dann hier im folgenden die so erarbeiteten Aussagen einander gegenüberzustellen und abzuwägen.
Mit diesem Vorgehen auf literaturkritisch-hermeneutischer Ebene ist noch kein gültiger Standpunkt gewonnen, sondern es können nur die Sehensweisen der beiden Ausgangssysteme miteinander verglichen werden. Wo ich auf Differenzen stosse, muss geklärt werden, welcher Ansatz von seinen Voraussetzungen und seiner Vorgehensweise her dem Phänomen mehr gerecht werden kann; wo Gemeinsamkeiten bestehen, kann dies ein Hinweis dafür sein, dass diese Erkenntnisse gültig sind, es kann aber auch sein, dass beide Systeme zu dieser Erkenntnis aufgrund ähnlicher Ausgangspunkte gekommen sind. Dann ist die Frage zu stellen, inwiefern diese zutreffend sind.
Eine solche grundsätzliche Verifizierung scheint mir nur auf dem Wege empirischer Ueberprüfung möglich, wenn diese auch auf der pädagogischen und therapeutischen Ebene, auf welcher sich

die Problematik dieser Arbeit hauptsächlich bewegt, nur sehr schwer zu leisten ist und hier deshalb nicht vorgenommen werden konnte. Dies könnte nur geschehen, indem der theoretische Raster dieser Arbeit in die Praxis übertragen würde, um dann diesen anhand der damit erzielten Ergebnisse zu überprüfen. So entsteht ein Wechselprozess, eine reziproke Beziehung, zwischen Theorie und pädagogischer und therapeutischer Praxis, den Alexander für das Gebiet der Psychotherapie wie folgt umschreibt: "Therapeutische Beobachtungen sind der wichtigste Ursprung unserer theoretischen Wissens, andererseits benützen wir unsere theoretischen Formulierungen, um unsere Technik zu verbessern." (Alexander 1950/1, S. 401)
Da diese enge Verbindung von theoretischer Forschung und pädagogischer Praxis zur Verifizierung der Ergebnisse in dieser Arbeit nicht vorgenommen werden konnte, möchte ich im folgenden versuchen, Ausgangspunkte und Vorgehensweise der beiden Modelle vergleichend einander gegenüberzustellen.

5.1.2. Methodik und Zielsetzung

Ich habe mich bemüht, die Erarbeitung der Standpunkte von Individualpsychologie und TZI in den Kapiteln 3 und 4 nach einem ähnlichen Raster vorzunehmen. Dies liess sich nicht völlig konsequent durchführen, da ja die Blickwinkel und Schwerpunkte der zur Verfügung stehenden Literatur zum Teil völlig verschieden gelagert waren. Ich habe mich in den einzelnen Abschnitten bemüht, möglichst in sich abgeschlossen die Sicht von Individualpsychologie und TZI zu dem betreffenden Teilaspekt darzustellen. Beim Vergleich möchte ich nun so vorgehen, dass ich denselben Raster wieder aufgreife und die in den betreffenden Abschnitten erarbeiteten Ergebnisse miteinander konfrontiere und so nach Gemeinsamkeiten und Differenzen suche. Dabei möchte ich jeweils verzichten, genau auf die Stelle hinzuweisen, wo in den vorangegangenen Kapiteln der betreffende Gedankengang erarbeitet wurde; der angewendete Raster sollte aber das Auffinden der betreffenden Stelle erleichtern.
Hauptzielpunkt des Vergleich soll es sein, aus der Gegenüberstellung der beiden Ansätze Anhaltspunkte zu erlangen, wie das Problem der Kooperation in der Schule zu sehen ist, wie sie

gefördert werden kann, wie der Transfer dieser Erkenntnisse in die Schulwirklichkeit vor sich gehen könnte und welche Reformen sich für die Schulen, die Curriculumsgestaltung, die Lehrerausbildung und den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule ergeben könnten.
All diese Fragen sollen im Kapitel 6 genauer untersucht werden, der im weiteren vorgenommene Vergleich soll unter den eben gemachten Vorbehalten das Material dazu liefern.

5.1.3. Sprachproblem

Die von Individualpsychologie und TZI verwendeten verschiedenartigen Terminologien erschweren den Vergleich. Oft ist auf Anhieb nicht erkennbar, wo beide von ähnlichen Phänomenen sprechen oder zu ähnlichen Resultaten gelangen. Die TZI-Begriffe sind uns oft näher und vertrauter, da sie der modernen wissenschaftlichen Terminologie entnommen sind, wenn diese auch von Cohn um viele spezielle Begriffe erweitert wurde, die auch nicht auf Anhieb verständlich sind. Adlers Gedankengänge lassen sich oft nicht in diese Terminologie transponieren, ohne dass dabei wesentliche Aspekte verlorengehen. So lässt sich der Vergleich nicht ohne wesentlichen Substanzverlust beim einen oder anderen Ansatz in einer einheitlichen Terminologie vornehmen. Ich habe keine ideale Lösung für dieses Problem gefunden. Ich habe mich daher entschlossen, auch im Vergleich beide Terminologien mit den im bisherigen Verlauf der Darstellung erarbeiteten Begriffen nebeneinander zu verwenden. Ich bin aber der Ansicht, dass durch die dabei vorgenommene direkte Gegenüberstellung und den Vergleich die Gemeinsamkeiten und Differenzen deutlicher werden. Adlers Modell wird dabei auch etwas von dem sonst leicht entstehenden Eindruck monolithischer Abgeschlossenheit gegenüber den Ansatzpunkten moderner psychologischer Forschung verlieren.

5.2. Grundlagen

5.2.1. Herkunft, Werdegang und Einflussbereiche

Ich glaube, dass es keine wesentliche Vergröberung ist, wenn ich im folgenden Vergleich die Individualpsychologie mit Adler und die TZI mit Cohn gleichsetze, denn beide Modelle wurden von

ihren Begründern in so ausschliesslichem Masse geprägt, dass keine Modifikationen oder Erweiterungen durch deren Schüler gefunden werden könnten, die die Grundsubstanz betreffen.
Ich möchte deshalb hier einleitend das Umfeld der Entwicklung von Adler und Cohn genauer untersuchen, um damit deren Modelle besser einordnen zu können.
Beiden gemeinsam ist, dass am Anfang ihrer persönlichen Entwicklung der wesentlichste Anstoss von der Psychoanalyse Freuds ausging. Der entscheidende Unterschied liegt aber darin, dass Adler seine Individualpsychologie fünfzig Jahre früher als Cohn die TZI ausbildete. Die Individualpsychologie ist daher vom naturwissenschaftlich-positivistischen Weltbild geformt, es ist der Versuch, die im psychischen Geschehen ursächlich und final wirkenden und sich gegenseitig stets neu beeinflussenden Kräfte in jedem einzelnen Fall zu verstehen. Ausser Freud können kaum wesentliche andere Einflussnahmen auf Adler genannt werden, die Individualpsychologie ist im wesentlichen eine völlig eigenständige Schöpfung von ihm. Von Freud behielt er das Konzept bei, dass menschliches Verhalten durch unbewusste Gefühle geprägt ist, die sich aufgrund der Kindheitserlebnisse geformt haben. Im übrigen ist sein Erklärungsmodell menschlichen Verhaltens von dem Freuds grundverschieden. So besteht das eigenartige Phänomen, dass die Individualpsychologie kaum wesentliche Einflüsse von aussen in sich aufnahm, aber ihrerseits auch in der weiteren psychologischen Forschung nicht beachtet und verstanden wurde und so als abgeschlossenes Ganzes dasteht.
Ganz anders geartet ist Cohns Verhältnis und Stellung innerhalb der verschiedenen psychologischen Ansätze: Auch sie ging ursprünglich von der Psychoanalyse aus, sie modifizierte aber deren tiefenpsychologisches Modell eigentlich weniger. Sie versuchte demgegenüber, die ihr wesentlich erscheinenden Fortentwicklungen seit Freud in ihr System aufzunehmen und erhielt so entscheidende Anregungen von der Erlebnistherapie, der Gestalttherapie, der Ganzheitspsychologie und der gruppendynamischen Forschung. Cohns Ansatz hat in diesem Sinne mehrere Wurzeln, ist aber auch weniger einheitlich als die Individualpsychologie.
Eine interessante Frage scheint mir in diesem Zusammenhang zu

sein, inwieweit sich ein Einfluss Adlers auf Cohn nachweisen lässt, denn zwischen den beiden Modellen besteht, wie noch gezeigt werden soll, eine ganze Reihe von Uebereinstimmungen in wesentlichen Punkten. Es ist überhaupt eine auffällige Erscheinung, dass in vielen neueren psychologischen Ansätzen immer wieder wesentliche Gedankengänge Adlers auftauchen, ohne dass klar wird, ob dieser Gedanke von ihm übernommen wurde oder ob man aufgrund eigener Forschungen zu ähnlichen Resultaten gekommen ist. Meist fehlt in solchen Fällen auch,, dass auf Adler Bezug genommen wird oder ein Querverweis stattfindet. Als Beispiele solcher ungeklärter Gemeinsamkeiten nennt Kaiser (1977) etwa die Neopsychoanalyse, vor allem mit ihren Vertretern Horney, Sullivan und Fromm-Reichmann, aber auch die entwicklungspsychologischen Forschungen von Spitz und Bowlby.
Die Frage, wie sich diese mangelnde Bezugnahme auf Adler erklären lässt, bedürfte noch genauerer Untersuchungen. Cohn selber, aber auch andere Forscher, liefert den Ansatzpunkt für ein Erklärung, indem sie von einem Vorurteil gegenüber Adler besonders in psychoanalytischen Kreisen schreibt, das zur Folge gehabt habe, dass man sich nicht mehr unbefangen mit seinen Gedanken habe auseinandersetzen können:"Meine Kenntnis von Adler reichte nicht über Allgemeinwissen seiner frühesten Arbeiten hinaus. Ich integrierte das Vorurteil meiner psychoanalytischen Umgebung, ihn als 'Volksschullehrer' abzutun." (Cohn 1978a, S. 2)
Auf dieses Vorurteil führt sie es zurück, "dass viele Schüler der psychoanalytischen Institute von Adler nicht viel mehr wussten als Schlagworte wie 'Minderwertigkeitskomplex' und 'Organminderwertigkeit'." (Cohn 1978c)
In einigen neueren Schriften spricht Cohn mit grosser Hochachtung von Adler und seinen Erkenntnissen; auch ihr scheint es ein grosses Anliegen zu sein, diesen wieder vermehrt in die moderne Forschungsdiskussion einzubringen.

5.2.2. Philosophische, weltanschauliche und ethische Grundlagen

Sowohl Cohn als auch Adler verfügen über kein ausgearbeitetes philosophisches Konzept, sondern haben verschiedene, zum Teil nicht näher ausgeführte Einflüsse in sich aufgenommen. Gemeinsam ist beiden die holistische Betrachtugnsweise, die Ablehnung des

Dualismus, die bei Adler mit seinem Konzept der Einheitlichkeit im Psychischen vor allem gegen Freuds Aufteilung der Seele in Es-Ich-Ueberich gerichtet ist, während Cohn sich besonders gegen die Trennung von Körper und Seele wendet.
Wesentlich ist bei Adler die Ergänzung der kausalen Betrachtungsweise durch die finale, während Cohn sich zu dieser Problematik nicht äussert.
Beiden gemeinsam ist jedoch ein dezidierter weltanschaulich-ethischer Standpunkt; sie leiten aus ihren psychologischen Forschungen und persönlichen Ueberzeugungen ethische Normen für die Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens ab.
Diese sind bei Adler aus dem Gemeinschaftsgefühl abgeleitet. Die Zielsetzung des Menschen kann nur in der Gemeinschaft liegen, deshalb muss sich auch die menschliche Gesellschaft als Ganzes nach dieser Norm richten. So ist Adler der Anteil an Gemeinschaftsgefühl der Massstab für die Beurteilung der Formen menschlichen Zusammenlebens, aber auch Richtlinie für die Zielsetzung in gesellschaftspolitischer Hinsicht - die Menschheit sollte in ihrem ganzen Bestreben auf die Schaffung einer 'idealen Gemeinschaft' hinarbeiten.
Cohns Standpunkt ist in dieser Hinsicht sehr ähnlich: Auch sie hat ein grosses weltanschauliches Anliegen, sie möchte an einer humanistischen Umgestaltung der Welt mitarbeiten. Das Prinzip von Gleichheit und gegenseitiger Achtung in der zwischenmenschlichen Beziehung (Chairmanship) muss zur allgemeinen Grundlage des Verhältnisses der Menschen zueinander auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gemacht werden. Auch in Cohns Sicht kann nur ein in diesem Sinne gemeinschaftsbezogener Mensch glücklich und kooperativ leben und zur Fortentwicklung der Menschheit beitragen. Diese gemeinsame weltanschaulich-ethische Ausrichtung fällt bei einem Vergleich von Adlers und Cohns Schriften immer wieder auf und führt auch zu wesentlichen Uebereinstimmungen bei der Beurteilung der ganzen Schulproblematik. Cohn selber sieht denn auch hier eine der wesentlichsten Verbindungen zu Adler: "Die wesentliche Gleichheit scheint mir in der Idee einer universellen Verbundenheit - sowohl im sozialen Umfeld als auch in einer ins Kosmisch-Transzendentale gehenden Perspektive." (Cohn 1978c)

5.2.3. Anthropologische Grundlagen und Menschenbild

Grundsätzliches Betrachtungsprinzip des Psychischen ist bei Cohn und Adler die Ganzheit, sie lehnen die Aufteilung des Menschen in Teilbereiche, die gesondert betrachtet werden können, ab. Bei Cohn rührt dies aus dem Einfluss von Gestaltpsychologie und -theorie her, bei Adler entstand dieses Prinzip im Gegensatz zur Schichtentheorie Freuds ohne erkennbare äussere Beeinflussung. Das Hauptgewicht der ganzheitlichen Betrachtungsweise liegt bei Adler auf der Finalität - der ganze psychische Apparat des Menschen ordnet sich einer einheitlichen Zielsetzung unter. Cohn zielt dagegen mehr auf das Problem der leibseelischen Einheit und auf die Tatsache, dass der Mensch überall als ganzheitliches System reagiert und deshalb nie nur die emotionelle, kognitive oder soziale Ebene betrachtet werden können.
Gemeinsam gehen Adler und Cohn auch von der Wirkung eines dynamischen Gleichgewichtsprinzip im Psychischen aus. Bei Adler ist der angestrebte Ausgleich des Minderwertigkeitsgefühls durch Kompensationsmechanismen der Hauptantrieb menschlichen Verhaltens, bei Cohn geht es um die Ausbalancierung menschlichen Seins zwischen Autonomie und Interdependenz.
Aehnlich ist bei beiden auch die Betrachtung des Menschen als grundsätzlich auf die Beziehung zum Du ausgerichtet - er kann daher seine Abhängigkeit vom sozialen Umfeld nie lösen. Cohn nennt dies Interdependenz, der Mensch befindet sich in der zwischenmenschlichen Beziehung in einem ständigen Geben und Nehmen. Eine gesunde menschliche Existenz ist nur im Eingebettetsein ins soziale Umfeld auf der Basis von Partnerschaftlichkeit, Gleichwertigkeit und Selbstverantwortlichkeit möglich. Bei Adler kreist die mitmenschliche Bezogenheit des Menschen um den Begriff des Gemeinschaftsgefühls. Er geht dabei soweit, den Anteil des Gemeinschaftsgefühls in der Beziehungsaufnahme zum Mitmenschen zum Gradmesser seelischer Gesundheit zu machen.
Ausgehend von diesen Erkenntnissen finden sowohl Cohn als auch Adler zu einem grundsätzlich positiven Menschenbild. Sie sind der Ansicht, dass der Mensch bei entsprechender Gestaltung der Umwelteinflüsse zu einem kooperativen Zusammenleben finden kann, ohne dass dem grundsätzliche Hindernisse durch anthropologische Gegebenheiten entgegenstehen würden.

Cohn geht von einem angeborenen Wachstumspotential des Menschen aus, einem 'Selbst', das den Menschen veranlasst zu wachsen und sich zu entwickeln, wenn er nicht von äusseren Umständen daran gehindert wird. Adler leitet aus dem grundsätzlichen Bezogensein des Menschen auf die Gemeinschaft ab, dass bei entsprechender Gestaltung der Umwelt- und Erziehungseinflüsse die Finalität des Menschen notwendigerweise eine mitmenschlich-kooperative Ausrichtung erhält.
So bestehen auch in der Beurteilung menschlicher Aggressivität entscheidende Gemeinsamkeiten. Adler setzt sich zwar mit dieser Frage explizite kaum auseinander, da dieses Problem in der wissenschaftlichen Diskussion seiner Zeit nicht aktuell war. Aggression ist in individualpsychologischer Sicht als Sekundärphänomen zu verstehen, das aus einer Ueberkompensation des Minderwertigkeitsgefühles auf der unnützlichen Seite des Lebens entsteht. Auch bei Cohn findet sich keine ausgearbeitete Stellungnahme zu dieser Frage. Sie unterscheidet zwischen verschiedenen Formen menschlicher Aggressivität, zwischen Aktivität und Feindseligkeit. Sie ist der Ansicht, dass Aggressivität im Sinne von Feindseligkeit entscheidend zurückgeht bei einer wohlwollenden Gestaltung der Umwelt des Menschen. Uebereinstimmend kommen deshalb Adler und Cohn zum Schluss, dass kein genetisch vorhandenes Aggressionspotential des Menschen das kooperative Zusammenarbeiten im Gruppenverband verunmögliche.
Es bestehen deshalb beim Menschenbild und der anthropologischen Sicht des Menschen trotz der Betrachtung unter verschiedenen Aspekten und Schwerpunkten zwischen Individualpsychologie und TZI wesentliche Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Beurteilung der Kooperationsfähigkeit des Menschen. Dies hat weitreichende Folgen für die pädagogische Praxis beider Modelle.

5.2.4. Erkenntnistheoretisches Vorgehen

Es ist sowohl bei Adler als auch bei Cohn als grundsätzlicher Mangel zu bezeichnen, dass sie in diesem Punkte nirgends eine genaue Position definiert haben. Adlers Methode zur Gewinnung von Erkenntnissen könnte kasuistisch-induktiv genannt werden: Er versucht anhand einzelner Fallbetrachtungen allgemeine psychische Gesetzmässigkeiten zu erkennen und diese wieder in die

Betrachtung anderer Fälle miteinzubringen und zu verifizieren. Cohn hat in diesem Punkte ein weniger klares Konzept. Wie ihr Modell der Gruppenführung erarbeitet wurde, wird nirgends genauer ausgeführt, ebenso wird ihr Interaktionsmodell nirgends hergeleitet. Dies wird auch noch durch Bezeichnungen wie Axiome, Postulate, Hypothesen verdeutlicht. Ihr Modell ist deshalb in vielen Punkten wissenschaftstheoretisch kaum untersucht und abgesichert. Sie sieht es aber dadurch bestätigt, dass es sich in der Praxis bewährt hat. Es wäre noch viel Arbeit zu leisten, um eine grundlegende theoretische Fundierung vieler Hypothesen der TZI zu errreichen.

5.3. Wissenschaftlicher Ansatzpunkt

5.3.1. Verhältnis zur Tiefenpsychologie

Für das Verständnis der pädagogischen Praxis von Individualpsychologie und TZI scheint es mir wesentlich zu untersuchen, inwieweit beide menschliches Verhalten vermittels tiefenpsychologischer Ansätze zu erklären versuchen.
Adlers Standpunkt in dieser Frage ist eindeutig: Das analytisch-tiefenpsychologische Vorgehen ist bei ihm in jeder Hinsicht dominierend. Charakter und Verhalten des Menschen erklären sich bei ihm immer aus den Erlebnissen in der Kindheit und des dabei im Austausch mit den Beziehungspersonen erworbenen Lebensstils. Cohns Haltung zur Tiefenpsychologie ist weniger klar: Sie ging von der Psychoanalyse aus, von der sie sich im Verlaufe ihrer ganzen Entwicklung auch nie losgesagt hat. Sie empfindet im Gegenteil die erlebnistherapeutischen Konzepte als Weiterentwicklung Freuds. Cohn nimmt nie Stellung zu entscheidenden Aspekten von Freuds Lehre (Schichtenmodell und Triebtheorie), verwirft diese aber auch nicht. Sie baut dagegen entscheidend auf seinen Konzepten von Uebertragung, Projektion und Widerstand auf, die in ihrem Gruppenmodell von eklatanter Wichtigkeit sind. Uebertragungsphänomene sind für sie grundlegend zum Verständnis jeder menschlichen Interaktion, vor allem auch in Gruppen und Schulklassen. Sie sind Ansatzpunkt für die Unterscheidung zwischen realistischen und illusionären Beziehungen.

Bei genauerer Analyse zeigt es sich, dass Adlers Konzept der tendenziösen Apperzeption im Grunde genommen genau das gleiche Phänomen beschreibt, wenn auch unter einem anderen Aspekt. Es handelt sich auch hier um eine verzerrte Wahrnehmungsfähigkeit, die auf den Einfluss frühkindlicher Erlebnisse zurückgeführt wird. Cohn und Adler sehen denn auch in der Behebung dieser Wahrnehmungsstörung einen wesentlichen Bestandteil therapeutischen Vorgehens.

Eine wesentliche Differenz scheint mir aber darin zu liegen, dass Cohn an verschiedenen Punkten ihres Modells das tiefenpsychologische Vorgehen zugunsten einer Konzentration auf das Hier und Jetzt verlässt. Dies zeigt sich in ihrem therapeutischen Vorgehen, in der Art der Störungsbearbeitung und in der Analyse der Gruppenprozesse. Nicht, dass sie in diesen Punkten eine tiefenpsychologische Erklärensweise menschlichen Verhaltens als falsch erachten würde; dies erscheint ihr nur unnötig, weil die wesentlichen Problemstellungen auch bei einem Verbleiben im Hier und Jetzt gelöst werden können. Sie konzentriert ihr Augenmerk betont auf das 'Wie' menschlichen Verhaltens, nicht auf das 'Warum'. Sie präzisiert ihren diesbezüglichen Standpunkt folgendermassen: "Ich bin nicht von der Tiefenpsychologie abgerückt und ins Hier und Jetzt gerutscht. Das Hier und Jetzt ist nur sinnvoll im Zusammenhang mit dem Dort und Damals und dem Dort und Dann. Der Unterschied ist nur, ob ich die Vergangenheit oder die Zukunft als Ausgangspunkt für Forschung und Therapie nehme, oder die Gegenwart. Es ist möglich und notwendig in einer TZI-Gruppe, Themen so zu behandeln, dass man kooperativ weiterarbeiten kann, ohne die Genese der einzelnen Verstörtheiten aufzuspüren." (Cohn 1978c)

Diese Verlagerung des Schwerpunktes bei Cohn, das Abrücken von der Notwendigkeit tiefenpsychologischer Analyse in jedem Falle wie wir es bei Adler finden, hat weitreichende Folgen für therapeutische und pädagogische Theorie und Praxis.

5.3.2. Gruppentherapie, Gruppendynamik und Rollenproblematik

Hier bestehen wesentliche Unterschiede in der Betrachtungsweise menschlichen Verhaltens in der Gruppe zwischen Adler und Cohn. Die Individualpsychologie hat kein ausgearbeitetes Konzept zur

Erklärung von Gruppenphänomenen, eine Analyse gruppendynamischer Prozesse fehlt bei Adler völlig. Adler sieht so bei der Deutung menschlichen Verhaltens vor allem den tiefenpsychologischen Aspekt der Prägung durch den Lebensstil und untersucht nicht, inwiefern dieses von den Rollenerwartungen der jeweiligen Umgebung im Hier und Jetzt determiniert wird. Die Individualpsychologie verfügt auch über kein gruppentherapeutisches Modell, ein Umstand, der umso erstaunlicher ist, als sie doch der sozialen Bezogenheit des Menschen erstrangige Bedeutung zuordnet. Dies ist sicher nicht in einer grundlegenden Abneigung Adlers gegen gruppentherapeutische Verfahren begründet, sondern darin, dass man sich erst im Verlaufe späterer Entwicklungen auf dem Gebiet der Psychotherapie an solche Versuche wagte. Dennoch liesse sich sicher aus der doch in vielen Aspekten wesentlich sozialpsychologischen Ausrichtung der Individualpsychologie ein Modell zur Erklärung menschlichen Verhaltens in der Gruppe und zur Gruppentherapie auf individualpsychologischer Grundlage erarbeiten. Ansätze eines gruppentherapeutischen Verfahrens lassen sich meiner Meinung nach bei Adler gerade in seinem Konzept der Verwendung der Klassengemeinschaft durch den Lehrer zur Wiedereingliederung des schwererziehbaren Schülers finden. Die Klassengemeinschaft als therapeutisches Milieu für Psychohygiene und Neurosenprophylaxe der Schüler spielt ja im Schulmodell der Individualpsychologie eine wesentliche Rolle. Es ist eigentlich erstaunlich, dass diese gruppentherapeutischen Ansätze bei Adler auf die Schule beschränkt bleiben, wo ihrer Verwirklichung doch viel grössere Hindernisse im Wege stehen als bei Gruppen von Erwachsenen. Es ist aber anzunehmen, dass auch auf diesem Gebiete durch die Individualpsychologie Verfahren entwickelt worden wären, wenn die Forschungsarbeit durch den Tod Adlers und den aufkommenden Faschismus nicht so jäh unterbrochen worden wäre.

Demgegenüber konnte Cohn bei der Ausarbeitung der TZI schon auf ausgearbeitete gruppendynamische und gruppentherapeutische Konzepte aufbauen. Die TZI ist denn auch entscheidend von einer gruppendynamisch-interaktionellen Betrachtungsweise des Gruppengeschehens geprägt. Dies drückt sich in vielen wesentlichen Elementen der TZI aus: In der Sicht und den Aufgaben des Leiters, in der Umschreibung seiner Rolle im Gruppenprozess, im Interak-

tionsmodell des Gruppenprozesses, in der Ausarbeitung von Kommunikationsregeln, vor allem aber auch in der Konzentration auf das Hier und Jetzt des Gruppengeschehens. Deshalb ist der Blickwinkel Cohns bei der Analyse von Gruppenprozessen oft ein ganz anderer als der Adlers, was weitreichende Konsequenzen bei der Anwendung von Individualpsychologie und TZI im Milieu der Schulklasse nach sich zieht.

5.3.3. Sicht menschlicher Entwicklung und Entstehung psychischer Störungen

Cohn bietet in ihren Schriften kein ausgearbeitetes psychodynamisches Entwicklungsmodell an. Psychische Störungen werden von ihr kaum ätiologisch untersucht, in einigen Punkten verwendet sie hier psychoanalytische Konzepte. Psychische Krankheit wird bei ihr auch durch Störungen der dynamischen Balance erklärt, doch werden diese nicht entwicklungsgeschichtlich untersucht, sondern im Hier und Jetzt betrachtet und aufzulösen versucht.
In Anlehnung an erlebnistherapeutische Gedankengänge scheint Cohn menschliche Entwicklung als Entfaltung des Selbst, des angeborenen menschlichen Wachstumspotentials zu verstehen. Störungen entstehen durch Einengungen des Selbst, diese werden behoben, indem dem Menschen in der Beziehung zum Psychotherapeuten dazu verholfen wird, die Bestrebungen seines Selbst verwirklichen zu lernen. In diesem Sinne muss in der Erlebnistherapie jeder selbst entscheiden, was gut für ihn ist, es gibt keinen allgemeingültigen Gradmesser seelischer Gesundheit und deshalb auch kein klares therapeutisches Konzept. Cohn setzt jedoch dieser vor allem von Perls vertretenen Devise des bedingungslosen 'Do your own thing' klare Grenzen durch ihre humanistisch-ethische Ausrichtung. (Cohn 1975a, S.101) Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass Cohn zu diesen Fragen kaum je in grundlegender Weise Stellung nimmt, ich habe deshalb hier nur einige Fragmente zusammengetragen.
Demgegenüber verfügt Adler über ein genau ausgearbeitetes Modell menschlicher Entwicklung und der Entstehung psychischer Störungen und damit auch über Kriterien zur Beurteilung seelischer Gesundheit und Krankheit. Da er in der Beurteilung menschlichen Verhaltens immer tiefenpsychologisch-analytisch vorgeht, könnte er ohne ein solches Modell auch gar nicht arbeiten. Die thera-

peutische und pädagogische Praxis der Individualpsychologie ist natürlich entscheidend von diesem Modell determiniert.

5.4. Pädagogik und Therapie

5.4.1. Pädagogische Intention

Eine grundsätzliche Gemeinsamkeit zwischen Individualpsychologie und TZI ist ihre - im Vergleich zu anderen tiefenpsychologischen und gruppendynamischen Richtungen - wesentlich pädagogische Ausrichtung. Beide messen der prophylaktisch-pädagogischen Arbeit an einer umfassenden Erziehungsreform auf der Ebene von Familie und Schule grösste Bedeutung bei. Hier lag ein Hauptgrund für mich, gerade diese zwei Richtungen in bezug auf ihre Stellungnahmen zur Schulproblematik zu untersuchen.
Sobald Adler erkannt hatte, dass eine Hauptursache neurotischer Störungen des erwachsenen Menschen im Erziehungsverhalten seiner wesentlichen Beziehungspersonen zu suchen ist, begann er das Schwergewicht seiner Tätigkeit auch auf die pädagogische Ebene zu verlegen. Ihm erschien es viel sinnvoller, durch erziehungsreformerische Tätigkeit dazu beizutragen, dass psychische Störungen beim Kinde gar nicht erst entstehen, als diese dann später als Psychotherapeut beim Erwachsenen mühsam wieder zu beheben. Vor allem in der individualpsychologischen Schulung der Lehrer sah Adler eine Chance, prophylaktisch auf das Erziehungsverhalten des Volkes einzuwirken. Er legte soviel Gewicht auf diese Tätigkeit, dass er in psychoanalytischen Kreisen, die den pädagogischen Transfer nie in demselben Ausmass zu vollziehen suchten, als 'Volksschullehrerpsychologe' diffamiert wurde. Dennoch ist es sicher Adlers grösstes Verdienst, als erster die Verbindung zwischen Psychotherapie und Pädagogik hergestellt zu haben. Cohn schreibt dazu, dass "Adler der erste von den grossen Tiefenpsychologen war, der die Erkenntnisse individueller und sozialer Dynamik pädagogisch verwandte." (Cohn 1978c)
Interessanterweise war Cohns Intention bei der Begründung der TZI eine sehr ähnliche: Sie wollte die Erkenntnisse der modernen Humanwissenschaften pädagogisch nutzbar machen, um durch systematische prophylaktische Arbeit eine grundlegende

Aenderung des allgemeinen Erziehungsverhaltens zu bewirken. Hier sieht sie den einzig möglichen Ansatzpunkt zur Schaffung einer menschenwürdigeren Gesellschaftsordnung. Auch für Cohn ist Pädagogik daher vor allem antizipierende Therapie, auch ihr Ziel ist eine möglichst enge Verschmelzung und gegenseitige Befruchtung von psychotherapeutischer und pädagogischer Forschung, Ausbildung und Praxis.

5.4.2. Sicht der Erziehung

Sowohl Cohn als auch Adler bejahen aufgrund ihres Menschenbildes den Gedanken prinzipieller Erziehbarkeit des Menschen. Dennoch bestehen in der Sicht des Erziehungsproblems gewisse Unterschiede, die letztlich auf das Aufbauen auf differierenden Grundlagen zurückzuführen sind.

Die Individualpsychologie kommt aufgrund ihrer Analyse der kleinkindlichen Situation zur Ueberzeugung, dass das Kind zur Ueberwindung seines aus der Schwäche entstammenden Minderwertigkeitsgefühles der aktiven Ermutigung durch den Erzieher bedarf, um einen gesunden Weg der Kompensation zu finden und so Gemeinschaftsgefühl entwickeln zu können. So benötigt das Kind die aktive Führung durch die Beziehungspersonen, die aufgrund tiefenpsychologischen Einblicks in die seelischen Reaktionen gezielt eingreifen können, falls das Kind irritierte Haltungen einzuüben beginnt.

Soweit sich aus den fragmentarischen Bemerkungen Cohns zu diesem Problem ersehen lässt, hat sie hier eine andere Sicht: Aufgrund der Perspektive, dass der Mensch ein ihm innewohnendes Wachstumspotential besitzt, legt sie das Hauptgewicht darauf, der Entwicklung des kindlichen Selbst möglichst keine Hindernisse in den Weg zu legen.

Trotz dieser relativ unterschiedlichen Analyse kommen aber sowohl Cohn als auch Adler zur Ueberzeugung, dass sowohl Autorität als auch Verwöhnung eine gesunde kindliche Entwicklung entscheidend behindern. Adler glaubt, dass dadurch das kindliche Schwächegefühl schwerwiegend verstärkt und so der Boden zu neurotischen Entwicklungen gelegt wird; Cohn ist der Ansicht, dass durch diese Erziehungspraktiken Abhängigkeit und Einengung erzeugt wird und damit das Selbst des Kindes an einer eigenstän-

digen Entwicklung gehindert wird. So propagieren beide ein Erziehungsverhalten, das vom Prinzip der Gleichheit, der Würde und der gegenseitigen Achtung der Persönlichkeit getragen ist und versucht, beim Kinde vor allem das Gefühl der Abhängigkeit zu mildern. Im Zusammenhang mit diesen Ueberlegungen gelangen auch Cohn und Adler zum Schluss, dass es vor allem die gefühlsmässige Einstellung, mit der der Erzieher dem Kind gegenübertritt, ist, die den Ausschlag gibt, ob die Erziehung in diesem Sinne verläuft. Beide messen deshalb der Persönlichkeitsschulung und Ausbildung der Erzieher entscheidende Bedeutung bei.

5.4.3. Therapeutisches Vorgehen

Die unterschiedliche Sicht menschlicher Entwicklung hat auch Auswirkungen auf die Analyse des psychotherapeutischen Prozesses durch Cohn und Adler.
Bei Adler muss eine Psychotherapie immer auf der tiefenpsychologischen Analyse der Kindheit aufbauen; der Analysand muss in der Beziehung zum Psychotherapeuten die Entstehung seines Lebensstiles durch das Aufdecken seiner Kindheitserlebnisse verstehen lernen. Nur so kann er erkennen, wie sein Empfinden mitmenschlicher Beziehungen durch die tendenziöse Apperzeption verfälscht wird, und sodann auf dem Boden einer realistischeren Einschätzung seiner Situation eine gefühlsmässige Umstellung vornehmen. Cohn stellt die Entstehung neurotischer Persönlichkeitsentwicklungen durch Kindheitserlebnisse nicht in Frage, ihrer Auffassung nach müssen diese aber im therapeutischen Prozess nicht unbedingt durchgearbeitet werden, sondern das wesentliche Element der Heilung liegt im Hier und Jetzt der Beziehung zwischen Therapeut und Analysand. Indem dem Analysanden im Therapeuten das Modell eines neuen Mitmenschen begegnet, der ihm offen, echt und spontan entgegentritt, kann er beginnen, die Uebertragungsverzerrungen in der Beziehungsaufnahme abzulegen, ohne dass deren Aetiologie im einzelnen analysiert worden wäre. Grundlage dieses Konzeptes ist die Ueberzeugung vom Wachstumspotential, das dem Menschen innewohnt - sein Selbst beginnt sich zu entwickeln, sobald in einer würdigen mitmenschlichen Beziehung die Voraussetzungen dazu geschaffen werden.
So sind die Vorstellungen von der Rolle des Psychotherapeuten

recht unterschiedlich: Adler weist ihm eher die Aufgabe des interpretierenden und deutenden Lehrers zu, während er bei Cohn nicht deutend eingreift, sondern nur an sich selber die richtige Haltung den Mitmenschen und den Problemen des Lebens gegenüber exemplifiziert. Beiden gemeinsam ist jedoch die Ablehnung des Freudschen Modelles, der im Psychotherapeuten den neutralen Spiegel für die Uebertragungsverzerrungen des Analysanden sah. Denn auch bei Adler soll der Therapeut ein exemplarischer Mitmensch sein, der dem Analysanden durch das Entgegenbringen von Mitgefühl, Anteilnahme und menschlicher Würde soviel Mut und Stärkung einflösst, dass dieser sich dadurch gefestigt auch anderen mitmenschlichen Beziehungen in neuer Art und Weise zuwenden kann.
Die Sicht des Psychotherapeuten hat sowohl bei Adler als auch bei Cohn weitreichende Konsequenzen für ihre Analyse des Lehrerverhaltens, denn durch die enge Verbindung von psychotherapeutischer und pädagogischer Praxis decken sich die Rollenvorstellungen von Lehrer und Psychotherapeut bei beiden in wesentlichen Punkten.
Auch im Cohnschen Konzept der Störungsbearbeitung in der TZI-Gruppe und in der Schulklasse kommt ihre Ueberzeugung zum Ausdruck, dass eine Klärung von Konflikten alleine im Hier und Jetzt möglich und sinnvoll ist und durchaus pädagogisch-therapeutisch wirken kann. Demgegenüber muss bei Adler das Verständnis des Schulkindes sowie seines Verhaltens in der Schulklasse immer auf der lebensgeschichtlichen Analyse aufbauen.

5.5. Sicht der Kooperation

In der Sicht der Kooperation bestehen zwischen Adler und Cohn wesentliche Uebereinstimmungen, beide sehen darin den wesentlichsten Faktor menschlichen Zusammenlebens. Sowohl in der Individualpsychologie als auch in der TZI wird der Begriff zwar sehr häufig verwendet, aber nie genau definiert. Dennoch glaube ich feststellen zu können, dass der Begriff bei beiden Lehren doch im wesentlichen mit der von mir weiter oben gegebenen Definition übereinstimmt.
Beide befürworten die Förderung von Kooperation aus weltanschaulich-ethischen und aus anthropologischen Ueberlegungen, für

beide ist dies eine logische Deduktion aus ihrem Menschenbild. Kooperation ist deshalb im täglichen Zusammenleben in Schule, Familie und Beruf anzustreben, aber auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Konzepte werden aber von Cohn und Adler bei der Frage, wie Kooperation zustandekommt, die Schwerpunkte anders gelegt. Bei Cohn entsteht Kooperation durch gemeinsame Interaktion von gleichberechtigten Chairmen an einem Thema, bei Adler liegt das Hauptgewicht bei der Behebung des Minderwertigkeitsgefühles, das die Entstehung von Gemeinschaftsgefühl behindert.

5.6. Schule

Wie bereits erwähnt, ist der Individualpsychologie und der TZI gemeinsam, dass sie aufgrund ihrer wesentlich pädagogischen Ausrichtung der Schulproblematik grosses Gewicht beimessen - beide sehen in der Schule den Ort, wo die Verwirklichung ihrer erzieherischen Anliegen stattfinden soll, wo die Kooperationsfähigkeit des Mesnchen entscheidend gefördert werden kann.
Die individualpsychologische Tätigkeit vor allem in den zwanziger Jahren spielte sich zu einem grossen Teil im Rahmen der Schule ab, es steht deshalb auch reichlich Literatur von Adler und vielen seiner Schüler aus jener Zeit zur Verfügung. Wenn diese auch in vielen Punkten heute nicht mehr ganz zeitgemäss ist, da sie sich auf die Schulwirklichkeit jener Zeit bezieht und natürlich neuere psychologische Ansätze nicht mitberücksichtigt, behandelt sie die Thematik in einer tiefenpsychologischen Sicht, die durchaus auch heute noch bedenkenswerte Ueberlegungen bietet, weil sie sonst nie in so konsequenter Weise auf das Schulgeschehen angewendet wurde.
Aus neuerer Zeit ist an individualpsychologischer Literatur zur Schulproblematik eigentlich nur Dreikurs zu nennen, auf den ich mich aber ungern abstütze, da er Adlers Ansätze in vielen Punkten zu sehr schematisiert und vereinfacht. Demgegenüber ist zum heutigen Zeitpunkt noch wenig Literatur der TZI über die Schule auffindbar. Aus dieser Situation ergeben sich beim Vergleich natürlich mannigfaltige Schwierigkeiten, da dieser nicht direkt vollzogen, sondern indirekt erschlossen werden muss.

5.6.1. Kritik der bestehenden Schule

Obwohl sich Individualpsychologie und TZI in ihrer Kritik auf verschiedene Schulzustände beziehen, finden sich darin doch weitgehende Uebereinstimmungen.
Grundsätzlichste Kritik bringen beide am gesellschaftlichen Auftrag der Schule, Selektions- und Leistungsinstitution zu sein, an. Dadurch wird der Charakter der ganzen Schule in eine Richtung geprägt, die verhindert, dass sie die ihr eigentlich von Cohn und Adler zugemessenen Aufgaben erfüllen kann. Hauptmotiv der Schüler in der heutigen Leistungsschule ist nämlich nicht mehr die unmittelbare Freude am Lernen und an der Kooperation, sondern das Bestreben, die wichtigsten Selektionsklippen möglichst ungeschoren zu umschiffen. Mit fast identischen Worten nennen Adler und Cohn diese Schule ein Institut zum Erwerb von Berechtigungen, wo das Rivalitätsprinzip die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer prägt. So können die eigentlichen erzieherischen Anliegen der Schule nicht oder kaum mehr erfüllt werden. Auch die Stellung des Lehrers wird entscheidend durch seine Selektionsaufgabe geprägt, weil er mit seiner Notengebung über die Zukunft der Schüler entscheidet, ein Umstand der das Aufbauen einer freundschftlichen und vertrauensvollen Beziehung erschwert.
Resultat dieser Situation ist das, was in der TZI mit dem Begriff 'Totes Lernen' umschrieben wird. Die Individualpsychologie benennt diese Situation nicht, beschreibt sie aber in der Sache ähnlich: Der Schüler verliert die Freude am Lernen, ja an der Schule überhaupt, die Beziehungen der Schüler untereinander und dadurch die Kooperation in der Klasse werden entscheidend gestört. All dies könnte nur durch eine umfassende Erziehungsreform, durch eine Neuformulierung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule grundlegend geändert werden. Hauptansatzpunkt einer solchen Umgestaltung der Schule müsste in der Sicht von Individualpsychologie und TZI eine strukturelle Aenderung der Bedingungen sein, so dass nicht mehr der leistungsmässig-stoffliche Aspekt, sondern das erzieherische Anliegen im Zentrum pädagogischer Intention der Schule steht. Dennoch beinhalten aber auch beide Modelle die Möglichkeit, ihre Anliegen bereits innerhalb der bestehenden Schule, wenn auch in eingeschränktem Ausmasse, verwirklichen zu können.

5.6.2. Zielsetzung

Wenn auch in der grundsätzlichen Zielsetzung, im erzieherischen Anliegen der Förderung der Kooperation, weitgehende Uebereinstimmungen zwischen Cohn und Adler besteht, so finden sich doch in der Art und Weise, wie dies verwirklicht werden soll, wesentliche Differenzen.
Das Hauptanliegen Adlers in der Schule ist - etwas überspitzt formuliert - ein therapeutisches. Er betrachtet das Schulgeschehen fast nur unter dem Gesichtspunkt der Förderung des Gemeinschaftsgefühls, der Wiedereingliederung des schwererziehbaren Kindes, des Früherkennens psychischer Störungen, der Psychohygiene und Neurosenprophylaxe. Andere Aspekte des Schulgeschehens werden eigentlich kaum untersucht. Dennoch will aber die Individualpsychologie das unterrichtlich-didaktische Element der Schule nicht vernachlässigen, sie ist prinzipiell offen für alle didaktischen Ansätze und Reformen, die sich mit ihren erzieherischen Intentionen verbinden lassen. Sie ist jedoch - ähnlich wie die TZI - der Ansicht, dass alle noch so perfekten didaktischen Bemühungen letztlich scheitern müssen, wenn der Lehrer gleichzeitig erzieherisch versagt. Deshalb sieht sie ihre Hauptaufgabe immer auf der pädagogisch-psychologischen Ebene. Die Schule soll für die Individualpsychologie darüber hinaus auch Ausgangspunkt für eine umfassende Umgestaltung der Erziehungspraxis des ganzen Volkes werden. Deshalb erfüllten die Lehrer eine zentrale Stellung im Konzept der Erziehungsberatungsstellen, die in den zwanziger Jahren in Wien eingerichtet wurden. Natürlich erhebt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und wie der Lehrer eigentlich alle diese ihm von der Individualpsychologie zugedachten Aufgaben erfüllen soll.
Demgegenüber hat die TZI in der Schule kein primär therapeutisches Ziel, auftauchende Störungen sollen deshalb nicht klinisch-therapeutisch angegangen, sondern nur soweit bearbeitet werden, dass sie den Gruppenprozess nicht mehr behindern. Hauptanliegen der TZI ist vielmehr die Ermöglichung Lebendigen Lernens, so dass die Schüler ihre ursprüngliche Freude am Lernen wiederfinden können. Verwirklicht werden kann dies, indem die TZI-Prinzipien in die Schulklasse hineingetragen werden.

So können die Schüler zu einer neuen Art mitmenschlicher Beziehung auf der Basis der Chairmanship finden. Dies hat nach Ansicht Cohns letztendlich auch therapeutische Auswirkungen auf die Schüler - diese werden im Gegensatz zur Individualpsychologie nicht gezielt angestrebt, sondern erscheinen als willkommene Begleiteffekte.
Hingegen misst die TZI der Behandlung des stofflich-thematischen Aspektes aufgrund ihres Konzeptes der Themenzentriertheit grosse Wichtigkeit bei. Zur Verwirklichung ihrer Zielsetzung in der Schule ist es deshalb von entscheidender Bedeutung, welches Thema sich die Klasse erarbeiten muss, und wie es dem Lehrer gelingt, dieses zu personalisieren und die Schüler dafür zu gewinnen. So zeigt es sich, dass die Gewichte in der Zielsetzung von den beiden Modellen aufgrund ihrer differierenden Ausgangspunkte doch unterschiedlich gesetzt werden.

5.6.3. Schulpraxis und Anwendungsmöglichkeiten

Ich möchte im folgenden kurz untersuchen, inwieweit der pädagogische Transfer der beiden Modelle in die Schulpraxis vollzogen wurde und möglich erscheint. Genauer soll auf diese Fragen unter Kapitel 6 eingegangen werden.
Zu diesem Problem findet sich in bezug auf die Individualpsychologie wesentlich umfangreicheres Material als für die TZI, eine Tatsache, die sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass sich die TZI erst seit relativ kurzer Zeit mit der Schulproblematik auseinandersetzt.
Adler stellt kein festgefügtes Verhaltensmodell für den Lehrer auf. Wichtigster Ansatzpunkt für den Transfer seiner Intentionen in die Schule scheint ihm vielmehr eine umfassende tiefenpsychologische Persönlichkeitsschulung und Ausbildung des Lehrers zu sein. Das wesentlichste Hindernis bei der Verwirklichung des individualpsychologischen Konzeptes erwächst deshalb nicht aus irgendwelchen strukturellen Schwierigkeiten, sondern aus dem Problem, wie diese Schulung des Lehrers vor sich gehen könnte und ob er nicht mit den an ihn gestellten Anforderungen und Aufgaben einfach überfordert ist.
Demgegenüber scheint ein Haupthindernis für den Transfer der TZI in die Schule - sofern sich dies beim mangelnden Elabora-

tionsgrad ihres Schulkonzeptes überhaupt beurteilen lässt - im relativ hohen Ausmass an Strukturierung des TZI-Modelles zu liegen. Die Frage ist noch offen, wie die TZI-Struktur mit ihren Axiomen, Regeln und Postulaten in die Schulklasse transponiert werden könnte. Ebenso ungeklärt ist, wie das hochentwickelte kognitive Fähigkeiten verlangende Modell der TZI in die unteren Schulstufen eingeführt werden soll und wie die an den Lehrer gestellten hohen Anforderungen bezüglich Persönlichkeitsschulung und Ausbildung erfüllt werden könnten. Es ist sehr zu bedauern, dass zu allen diesen Fragen bezüglich Sinn, Form und Effektivität des Transfers von Individualpsychologie und TZI in die Schule kaum ausgearbeitetes Material, geschweige denn fundierte empirische Untersuchungen bestehen. Auch die individualpsychologischen Experimente und Versuche zur Verwirklichung ihres Konzeptes sind nur in Form von Erlebnisberichten zugänglich ohne jedoch eine detaillierte Analyse zu bieten. Es muss deshalb ein Mangel dieser Arbeit bleiben, dass alle Schlussfolgerungen hierzu auf der theoretisch-hypothetischen Ebene verbleiben müssen, weil zu einer Auswertung empirischer Untersuchungen noch das Material fehlt.

5.7. Der Lehrer

Uebereinstimmend kommen Individualpsychologie und TZI zur Ansicht, dass der Lehrer die allesentscheidende Figur im Erziehungsgeschehen der Schule ist und sein soll. Seine Haltung prägt die Stimmung und die Art der Beziehungsaufnahme der Schüler, sie gibt auch den Ausschlag dafür, inwieweit kooperatives Verhalten gefördert oder verhindert wird. Dieses Problem soll unter Kapitel 5.9. genauer untersucht werden. Aufgrund der Wichtigkeit, die dem Lehrer für die Schule, ja darüber hinaus für eine humanistisch geprägte Umgestaltung der gesamten Gesellschaft zugeschrieben wird, legen sowohl Adler als auch Cohn grosses Gewicht auf Persönlichkeitsschulung, Ausbildung und Betreuung des Lehrers.

5.7.1. Stellung und Haltung im Klassengeschehen

Bei beiden Modellen bestehen enge Verflechtungen zwischen dem jeweiligen therapeutischen und dem pädagogischen Konzept, das

eine ist vom anderen abgeleitet. Deswegen ist es nicht erstaunlich, dass die Stellung, die sie dem Lehrer im Klassengeschehen zuschreiben, letztlich grosse Aehnlichkeiten mit ihrer Sicht von der Stellung des Psychotherapeuten gegenüber dem Analysanden aufweist. Die Unterschiede zwischen Cohn und Adler bezüglich der Sicht der Lehrerrolle finden deshalb entsprechende Parallelen im jeweiligen therapeutischen Modell und auch in der Analyse der menschlichen Entwicklung.

So ist in der Individualpsychologie der Lehrer der Regisseur des Erziehungsgeschehens, der Entwicklungshelfer der Kinder, der aufgrund seiner genauen tiefenpsychologischen Analyse des Verhaltens der Kinder immer wieder aktiv und zielgerichtet in den Erziehungsprozess eingreift und versucht, die Ursachen des störenden Verhaltens der Kinder zu beheben. Dabei darf er sich in seiner Haltung nie über die Kinder erheben, sondern muss ständig versuchen, die real vorhandene Distanz zwischen sich und den Schülern herunterzuspielen. Dies soll nicht im Widerspruch zu seiner besonderen Stellung in der Klasse als 'primus inter pares' stehen: Nur durch seine zielgerichtete Führung kann das Geschehen in der Klasse so gesteuert werden, dass das Minderwertigkeitsgefühl der Schüler gemildert wird und ihr Gemeinschaftsgefühl wächst.

Demgegenüber ist der Lehrer in der TZI zwar auch unabdingbar nötig als Leiter des Gruppenprozesses, der ohne ihn nicht dynamisch ausbalanciert werden kann, aber dennoch liegen die Schwerpunkte seiner Stellung in der Klasse anders, da sie mehr vom gruppendynamischen Konzept der TZI her definiert wird. Der Lehrer sollte weniger als aktiver Führer denn als Modellpartizipant auftreten, der an sich die richtige Einstellung und Haltung in der Gruppe exemplifiziert, das heisst, Vorbild eines Chairman ist. Vor allem durch seine aktive Mitgliedschaft in der Gruppe arbeitet der Lehrer am Abbau der Uebertragungsfixation, der Starbeziehung, die sonst Kommunikation, Kooperation und Interaktion in der Klasse entscheidend hemmt.

So ist der Lehrer in der Individualpsychologie eher ein zielbewusst handelnder Therapeut, in der TZI ein die Rollenproblematik beachtender Gruppenleiter. Cohn umschreibt diesen Unterschied so, dass bei Adler die "Hauptfunktion die eines interpretierenden und informierenden Lehrers zu sein scheint, während

bei mir diese Funktion zweitrangig zu der der aktiven Mitgliedschaft als Gruppenleiter ist." (Cohn 1978c)
Inwieweit der Lehrer diese ihm zugedachte Stellung in der Klasse einnehmen kann, ist für Cohn und Adler gleichermassen nicht so sehr eine Frage seiner theoretischen Kenntnisse der Methodik als vielmehr seiner emotionellen Haltung, seiner Ausstrahlungskraft als Persönlichkeit. So sollte der TZI-Lehrer möglichst offen, spontan und selektiv authentisch sein, der individualpsychologische Lehrer sollte vertrauenserweckend und ermutigend auf die Schüler wirken, was voraussetzt, dass er seine eigenen Charakterschwächen schon bis zu einem gewissen Ausmass erkannt und behoben hat.

5.7.2. Aufgaben des Lehrers

Diese werden in der Individualpsychologie eigentlich nicht genauer umschrieben. Hauptfunktion des Lehrers ist die Ermutigung der Schüler, um deren Minderwertigkeitsgefühl zu verringern und ihnen so die Einübung von Gemeinschaftsgefühl zu ermöglichen. Das Vorgehen muss dabei ähnlich wie das der Mutter und des Psychotherapeuten sein: Es gilt zuerst das Vertrauen des Schülers für sich zu gewinnen, ihn so an einer mitmenschlichen Beziehung zu interessieren und schliesslich dieses Interesse auf die andern Mitschüler zu lenken, um ihn so in der Gemeinschaft Halt finden zu lassen. Natürlich ist der Lehrer in vielen Fällen an dieser Aufgabe, zu deren Erfüllung eine Mutter einige Jahre in Anspruch genommen ist, überfordert. Die Individualpsychologie fasst deshalb ins Auge, den Lehrer in schwierigeren Fällen durch die Zusammenarbeit mit ausgebildeten Psychologen und Erziehungsberatungsstellen zu entlasten. Dennoch bedeutet diese erzieherische, ja eigentlich therapeutische Funktion des Lehrers eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, besonders da er daneben ja hauptsächlich auch in unterrichtlichen und didaktischen Belangen engagiert ist. Diese werden aber in der Individualpsychologie keiner gegenaueren Analyse unterzogen.
Demgegenüber hat die TZI ein enger umgrenztes Konzept von den Aufgaben des Lehrers, das sich im wesentlichen mit denjenigen eines Leiters einer TZI-Gruppe deckt. Er sorgt für Strukturierung und Balancierung der Klasse, für Einführung und Personali-

sierung des Themas, für die Schaffung einer wohlwollenden Atmosphäre etc. Eine therapeutische Aufgabe wird ihm weniger zugeschrieben als in der Individualpsychologie, dennoch sollte auch er fähig sein, pädagogisch-therapeutisch gewisse Störungen bei den Schülern zu erkennen und zu beheben. Falls diese jedoch tiefgreifender Natur sind, sollte er den betreffenden Schüler in die Behandlung durch einen klinischen Psychotherapeuten überweisen. So werden dem Lehrer von der TZI zwar weniger therapeutische Funktionen zugemutet als in der Individualpsychologie, dafür werden ihm im Rahmen eines gruppendynamischen Leiterkonzeptes umfangreiche Aufgaben überantwortet.
Dabei wird meines Erachtens von beiden Modellen zuwenig reflektiert, ob und inwieweit die jetzt skizzierten Anforderungen an den Lehrer nicht mit seinen zahlreichen sonstigen Funktionen kollidieren.

5.7.3. Persönlichkeitsschulung und Ausbildung des Lehrers

Individualpsychologie und TZI sind sich weitgehend darin einig, dass ihre Schulkonzepte vom Lehrer nicht auf rein kognitiver Ebene erlernt und angewendet werden können. Im Gegenteil, in der Vermittlung rein theoretischer Kenntnisse sehen beide eigentlich den geringsten Anteil der Schulung des Lehrers, die hauptsächlich in einer umfassenden Persönlichkeitsschulung und Nacherziehung bestehen sollte, damit die emotionalen und sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers jenes hohe Niveau erreichen können, das beide von ihm erwarten. Grösste Schwierigkeit bei der Analyse dieses Problemkreises war es für mich, dass weder Individualpsychologie noch TZI ausgearbeitete Konzepte dafür anbieten, wie denn diese Persönlichkeitsschulung des Lehrers von statten gehen könnte. Dies mag teilweise damit zusammenhängen, dass es sich hier um komplexe und langwierige emotionelle Prozesse handelt, die nur sehr schwer deskriptiv zu erfassen sind. Dennoch liesse sich hierzu sicher Genaueres erarbeiten.
So kann ich hier nur fragmentarisch anhand der vorhin dargestellten therapeutischen Praxis zusammenstellen, worin diese Schulung bestehen könnte.
In der Individualpsychologie geht es sicher vor allem darum, dass der angehende Lehrer in einer Charakteranalyse verstehen

lernt, wie sein individueller Lebensstil geworden ist und wie dieser seine Haltung seinen Mitmenschen, besonders aber seinen Schülern gegenüber prägt. Nur so kann der Lehrer seinem eigenen Verhalten gegenüber jenen Grad an Fähigkeit zu Selbstkritik erreichen, um bei auftauchenden Beziehungsproblemen mit seinen Schülern auch seinen Anteil daran zu untersuchen und gegebenenfalls zu ändern. Gelingt ihm dies, so ist der Lehrer in der glücklichen Lage, durch die Auseinandersetzung mit den Schülern ständig Material für seine eigene Charakteranalyse zu erhalten; im ständig stattfindenden Beziehungsaustausch mit seinen Schülern wird er immer wieder aufs neue mit seinen eigenen Schwächen konfrontiert und kann diese so aufdecken, verstehen und beheben. Um diesen Prozess in Gang zu bringen,bedarf er aber vor allem zu Beginn seiner Lehrertätigkeit der verstehenden und begleitenden Unterstützung durch einen individualpsychologisch geschulten Psychotherapeuten.

Demgegenüber ist die Vorstellung Cohns von der Persönlichkeitsschulung des Leiters oder Lehrers - hier bestehen keine grundsätzlichen Unterschiede - anders geartet. Der Schwerpunkt liegt nicht auf einer tiefenpsychologischen Charakteranalyse, sondern auf einer intensiven Auseinandersetzung mit TZI-Haltung,-Prinzipien und -Techniken, in die man durch jahrelange Anwendungsversuche hineinwächst und sie in die eigene Persönlichkeit integriert. Auch hier geht es vor allem um eine Gefühlsschulung. Wenn auch ein relativ ausgearbeitetes Konzept für die Ausbildung zum TZI-Gruppenleiter besteht, so scheinen mir doch viele Fragen bezüglich dessen Anwendung auf Lehrer noch ungeklärt. Grundsätzlich fordern also Cohn wie auch Adler eine umfassende psychologische, psychotherapeutische und psychopathologische Grundausbildung für den Lehrer, damit dieser die an ihn gestellten Anforderungen erfüllen kann. Zweifellos wäre dies im Interesse von Lehrer und Schüler sehr sinnvoll - inwieweit jedoch diese zeitlich sehr aufwendigen Unterfangen in den Rahmen der normalen Lehrerausbildung integriert werden könnten, bedürfte noch genauerer Abklärung. An eine Verwirklichung der Vorstellungen von Individualpsychologie und TZI wäre aber erst dann zu denken, wenn ihre Konzepte der Lehrerausbildung in einem grösseren Masse als heute ausgearbeitet und evaluiert wären.

5.8. Der Schüler

Hier lässen sich kaum Vergleiche zwischen den beiden Modellen ziehen, da die Individualpsychologie der Analyse des Schülerverhaltens sehr viel mehr Platz einräumt als die TZI. Dies ist sicher konzeptual bedingt: Da die Individualpsychologie in ihren pädagogischen Intentionen in der Schule vor allem auf eine Beeinflussung der Charakterstruktur der Schüler abzielt, ist für sie natürlich ein ätiologisches Verständnis der Schwierigkeiten der Schüler, vor allem der Schwererziehbarkeit, in jedem Falle Voraussetzung für erzieherisches Handeln. Jedes Verhalten eines Schülers wird deshalb primär auf seine Entstehung in der Familiensituation hin untersucht. Störungen haben ihre Ursache immer im Lebensstil der Schüler, der im Austausch mit seinen wichtigsten Beziehungspersonen entstanden ist. Das Verhalten des Lehrers und die Beschaffenheit der Schulsituation können darauf nur entweder heilend oder verschlimmernd einwirken.
Demgegenüber interessiert in der TZI die charakterologische Komponente des Schülerverhaltens nicht primär, seine Störungen werden nur im Hier und Jetzt des Klassengeschehens analysiert und auf die aktuell vor sich gehenden Beziehungen zu Lehrer und Mitschüler sowie auf die strukturellen Bedingungen der Schule zurückgeführt und auch in diesem Rahmen zu beheben gesucht.
Als anschauliches Beispiel für diese verschieden geartete Annäherung und Deutung eines Phänomens durch Individualpsychologie und TZI kann ihre Analyse von Rivalitätsgefühlen dienen. Die TZI sieht diese durch das System der Leistungsschule und ungeeignetes Verhalten des Lehrers entstehen und möchte sie auch in diesem Rahmen beheben. Die Individualpsychologie dagegen sieht die Ursachen dieser Gefühle in einer krankmachenden Familiensituation, wo in der Beziehung zu Eltern und Geschwistern ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl und Ueberkompensation auf der unnützlichen Seite des Lebens eingeübt wurden. Wenn auch Schulstruktur und Lehrerverhalten solche Gefühle entscheidend verstärken können, so muss doch für deren Behebung durch den Lehrer die ätiologische Komponente entscheidend in die Betrachtung miteinbezogen werden. Diese unterschiedliche Betrachtungsweise des Schülerverhaltens wirkt sich natürlich auch bestimmend auf die Konzepte der beiden Modelle bezüglich der Förderung kooperativen Verhaltens aus.

5.9. Kooperation in der Schule

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird, ist die Förderung der Kooperation ein zentrales pädagogisches Anliegen von Individualpsychologie und TZI. Dabei bestehen prinzipiell unterschiedliche Ansätze: Die Individualpsychologie sieht den Weg dazu vor allem in einer gezielten erschieherischen Schaffung von Gemeinschaftsgefühl aufgrund tiefenpsychologischen Verständnisses der Schüler, der TZI gilt vor allem die Verwirklichung des Chairmanpostulats durch Lehrer und Schüler als Grundbedingung für das Entstehen kooperativen Verhaltens. Wenn man jedoch versucht, diese zwei relativ schwer vergleichbaren theoretischen Ansätze in konkretes pädagogisches Verhalten umzusetzen, so ergeben sich viele interessante Ansatzstellen, anhand derer Gemeinsamkeiten und Differenzen aufgezeigt werden können.
Ich werde in der folgenden Gegenüberstellung vor allem diejenigen Aspekte aufgreifen, für die eine konkrete Vergleichsbasis besteht. Andere Faktoren, die nur in einem der beiden Ansätze ohne Entsprechung beim andern auftauchen, werde ich nur am Rande berühren, so etwa ausführlichere tiefenpsychologische Analysen aus der Individualpsychologie oder spezifisch gruppendynamische Komponenten der TZI, beispielsweise dynamische Balance oder Themenzentriertheit.
Eine besondere Schwierigkeit bei der Durchführung des Vergleichs und beim Versuch, daraus konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Praxis zu gewinnen, steht in Zusammenhang damit, dass sowohl Individualpsychologie als auch TZI die entscheidende Komponente erzieherischen Verhaltens immer in der aktuellen und charakterlichen Gefühlseinstellung des Erziehers sehen. Im Grunde genommen scheuen sich deshlab sowohl Cohn als auch Adler, allzu konkrete Verhaltensmodelle auszuarbeiten, um nicht die Gefahr heraufzubeschwören, die darin besteht, ein bestimmtes Verhalten anzutrainieren oder blind zu kopieren, ohne dass dafür die Grundlagen in der emotionellen Einstellung des Lehrers schon gelegt wurden. Das relativ theoretische Niveau, auf dem sich die folgenden Ausführungen bewegen, ergibt sich aus eben diesen Bedenken, mit denen Individualpsychologie und TZI an dieses Problem herantreten.

5.9.1. Lehrerverhalten

Im Hinblick auf die Förderung kooperativen Verhaltens lässt sich nur wiederholen, was für das Lehrerverhalten in Individualpsychologie und TZI allgemein gilt: Das Verhalten des Lehrers, vor allem die Art, wie er die Beziehung zu den Schülern führt, wirkt sich entscheidend auf die Bereitschaft zur Kooperation aus. Starbeziehung in der TZI oder mangelnde Berücksichtigung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls, der kindlichen Perspektive von der Ueberlegenheit der Erwachsenen in der Individualpsychologie führen zu einer einseitigen Ausrichtung auf den Lehrer anstatt zur Entwicklung von Selbstverantwortlichkeit und Engagement für die ganze Gemeinschaft. Ermutigung in der Individualpsychologie und systematischer Abbau der Uebertragungsbeziehungen in der TZI sind Aufgabe des Lehrers, um das Kleinheits- und Abhängigkeitsgefühl der Schüler ihm gegenüber zu beseitigen und diese zur Selbstverantwortlichkeit zu führen.

5.9.2. Gleichheit und Gleichwertigkeit

In beiden Modellen muss Gleichheit - oder genauer formuliert Gleichwertigkeit - das Grundprinzip der Beziehungsaufnahme aller in einer Gruppe sich zusammenfindenden Teilnehmer sein, weil nur so die emotionellen Voraussetzungen für selbstverantwortliche und freiwillige Kooperation am gemeinsamen Ziel der Gruppe gegeben sind.
Die Individualpsychologie begründet dieses Prinzip damit, dass der Versuch eines Mitgliedes der Gemeinschaft, sich über die andern zu erheben, besser zu sein oder mehr gelten zu wollen, sofort bei den andern Unterlegensheitsgefühle und damit verstärktes Geltungsstreben, sowie Gefühle, auch oben sein zu wollem, auslöst. Auf diese Weise entstehen Kampf und Rivalität in der Gemeinschaft und das Motiv zu kooperieren entfällt.Gerade weil die Schüler aufgrund ihres in der Familie erworbenen Charakters oft schnell bereit sind, auf Minderwertigkeitsgefühle mit Ueberkompensation auf der unnützlichen Seite zu reagieren, kann in der Klasse ein Gefühl emotioneller Sicherheit nur durch das Prinzip absoluter Gleichheit aller entstehen. Entscheidend ist natürlich die Haltung des Lehrers in dieser Frage: Denn gerade er ist aufgrund seines Informationsvorsprunges, seiner

besonderen Stellung in der Klasse prädestiniert dazu, als Mitglied mit speziellen Vorrechten angesehen zu werden. So kann in den Schülern leicht das Gefühl entstehen, dass eigentlich nur die Meinung und das Wissen des Lehrers zählen und wichtig sind, was wiederum die eigenständige Mitarbeit der Schüler lähmt. Der Lehrer muss deshalb den Schülern das Gefühl geben können, dass jeder mit seinem Beitrag ernst genommen wird und entscheidend zum Fortschritt des gemeinsamen Anliegens beitragen kann. Ebenso wichtig ist auch, dass er alle Schüler gleich behandelt und gleich schätzt, also keinen bevorzugt oder benachteiligt. Im Rahmen eines derart durch den Lehrer tiefenpsychologisch geführten Erziehungsgeschehens können auch selbsttätige Gruppenarbeiten, Mitbestimmung, Selbstverwaltung und ähnliche Reformen dazu beitragen, bei den Schülern das Gefühl der Gleichwertigkeit zu verstärken.
Die TZI nimmt zu all diesen Fragen in sehr ähnlicher Weise Stellung, wenn sie diese auch mehr vom Gesichtspunkt der Gruppendynamik und Rollenproblematik her betrachtet. Kooperation kann nur auf der Basis von Gleichwertigkeit und der gegenseitigen Achtung aller Teilnehmer entstehen, die als freiwillig mitarbeitende und selbstverantwortliche Individuen, als Chairman, interagieren. Nur so kann eine gleichberechtigte Kommunikationsstruktur entstehen und verhindert werden, dass Uebertragungs-, Rollen- und Machtkonflikte die Kooperation lahmlegen. Entscheidend ist auch hierbei das Verhalten des Lehrers, der sich so in den Klassenverband integrieren sollte, dass er von den Schülern als nicht über sich, sondern als mit ihnen empfunden wird.
Wenn es gelingt, innerhalb der Klasse das Prinzip der Gleichwertigkeit zu verwirklichen, so hat dies entscheidende Auswirkungen auf die darin herrschende Atmosphäre.

5.9.3. Atmosphäre des Wohlwollens und Vertrauens

In diesem Punkte decken sich die Ansichten von Individualpsychologie und TZI weitgehend: Ausgehend von ihrem Menschenbild sind beide der Ansicht, dass die Schüler dann zu kooperativem Handeln finden werden, wenn sie sich in einer Gruppe aufgehoben, wohl und geschätzt fühlen und Vertrauen in den Lehrer sowie zu den anderen Mitschülern haben.

Das Zustandekommen einer solchen Atmosphäre geht wesentlich vom Lehrer aus: Er muss das Prinzip in die Gruppe hineintragen, dass jedem Beitrag die gleiche Beachtung und Wertschätzung geschenkt wird, dass jedem zugehört und keiner wegen seiner Meinung ausgelacht wird. Gerade wenn ein Schüler einen Fehler macht oder eine vom Gruppenkonsens abweichende Stellungnahme abgibt, ist es äusserst wichtig, gerade diesem Schüler mit Achtung und Respekt zu begegnen. Fälls dies nicht geschieht, hat dies weitreichende Konsequenzen nicht nur für den betreffenden Schüler, sondern für die Klassengemeinschaft als Ganzes: Wenn die Angst geweckt wird, für fehlerhaftes oder abweichendes Verhalten abgelehnt oder ausgeschlossen zu werden, kann sich keiner mehr in der Gemeinschaft wohl fühlen, muss er doch immer befürchten, als nächster in dieselbe Lage zu geraten. So wird das Vertrauensverhältnis zu Lehrer und Mitschülern entscheidend gestört.

5.9.4. Störungsbearbeitung und Gespräch

Dem Problem der Bearbeitung von auftauchenden Störungen im Rahmen des Gesprächs in der Schulklasse messen sowohl Individualpsychologie als auch TZI grosse Bedeutung zu. Denn übereinstimmend sie der Ansicht, dass es mit nachteiligen Folgen für die ganze Gemeinschaft verbunden ist, wenn auch nur ein Schüler eine Störung empfindet und sich deshalb nicht am Klassengeschehen beteiligen kann. Wird nicht versucht, den Betreffenden respekt- und würdevoll wieder in die Klassengemeinschaft zu reintegrieren, wird er zum Aussenseiter, zum Ausgeschlossenen und somit wird das Prinzip der Gleichwertigkeit aller Mitglieder entscheidend gestört. Alle Mitschüler erleben mit, wie der Störende behandelt wird und ziehen dann sofort Rückschlüsse auf ihre eigene Stellung in der Gemeinschaft, das heisst, sie bekommen Angst, es könnte ihnen auch einmal ähnlich ergehen.
Kann dagegen im gemeinsamen Gespräch jeder seine Gefühle offen darlegen und dabei erleben, wie alle versuchen, jedes Verhalten wohlwollend zu verstehen, tritt bei allen Mitgliedern der Gemeinschaft eine grosse Erleichterung ein: Jeder spürt, dass hier die Ganzheit des Menschen, seine psychischen Realitäten respektiert werden und man nichts zu verstecken braucht. Die Schüler können so empfinden lernen, dass sich andere mit ähnlichen Schwierigkeiten und Problemen tragen. Aus dem so gewonnenen gegenseitigen

Verständnis erwächst auch immer mehr das Bedürfnis, einander beizustehen und Gefühle der Solidarität und des Aufgehobenseins können entstehen.
Uebereinstimmend sind deshalb Individualpsychologie und TZI der Ansicht, dass Störungsbearbeitung und Gespräch im Rahmen einer Schulklasse nie Zeitverlust sind, sondern im Gegenteil ein gedeihliches unterrichtliches Arbeiten erst ermöglichen. Im Gegenteil führt ein Mangel an Störungsbearbeitung dazu, dass weder das individualpsychologische noch das TZI-Schulmodell verwirklicht werden können, da auftauchende Störungen sich in diesem Falle immer mehr auswachsen und einen fruchtbar verlaufenden Gruppenprozess blockieren.
Trotz dieser grundsätzlichen Einigkeit in der Betrachtungsweise bestehen als Folge der verschiedenen therapeutischen Konzepte und Zielsetzungen wesentliche Differenzen darüber, wie dieses Gespräch geführt werden soll. Der individualpsychologische Lehrer sollte im Gespräch immer ein primär therapeutisches Anliegen verfolgen, das heisst, die Schüler zum tiefenpsychologisch-analytischen Verständnis des Gewordenseins ihrer Probleme und Schwierigkeiten, aber auch jener der Mitschüler führen.
In der TZI sollen Störungen im Hier und Jetzt geklärt werden, Tiefenverletzungen sollen im Gespräch nicht behandelt, sondern an die klinische Psychotherapie überwiesen werden. Wichtig ist im Gespräch vor allem das Erlebnis, seine Gefühle äussern und zu ihnen stehen zu können, ohne abgelehnt zu werden. Dies bringt den Schülern entscheidende Erleichterung, zieht aber oft auch therapeutische Effekte nach sich, die sich hauptsächlich in einem besseren Selbstgefühl und in der Fähigkeit, Schwächen zuzugestehen, äussern.
Natürlich ist es in jedem Falle ein delikates Unterfangen, im Rahmen einer Schulklasse solche Gespräche zu führen, wie sie von Individualpsychologie und TZI intendiert werden. Es besteht die Gefahr, dass Gespräche misslingen und Schüler verletzt werden, womit sich erneut die Lehrerausbildung als conditio sine qua non der beiden Schulmodelle erweist.

5.9.5. Das Autoritätsprinzip

Der Individualpsychologie und der TZI ist gemeinsam, dass sie den Ursprung der Faktoren, die der Kooperation schaden, im

Autoritätsprinzip sehen. Die Problematik dieses Begriffes habe ich schon unter 3.9.7. erläutert. Während die Individualpsychologie vor allem die Charakterhaltung des Erziehers, der, vom eigenen Schwächegefühl getrieben, seine Stärke und Macht gegenüber dem Kind ständig betont und ausübt und dadurch dessen Minderwertigkeitsgefühl entscheidend vergrössert und vertieft, in den Mittelpunkt stellt, sieht Cohn dieses Problem mehr vom Rollenaspekt her: Aufgrund seiner Stellung in der Klasse läuft der Lehrer ständig Gefahr, dass er zum Uebertragungsobjekt wird und ihm die Schüler deshalb einen irrationalen Autoritätsstatus zuschreiben.
Ueber die Auswirkungen des Autoritätsprinzips auf das Geschehen in der Schulklasse sind sich beide Modelle im wesentlichen einig: Es wird dadurch das Prinzip der Gleichwertigkeit verletzt und statt dessen ein Oben und Unten in die Gruppe hineingetragen. Die Schüler geraten in ein Abhängigkeitsverhältnis gegenüber dem Lehrer, das ihnen eine gesunde menschliche Entwicklung verunmöglicht. In dieser Situation ist für sie keine Kompensation des Minderwertigkeitsgefühles auf der nützlichen Seite beziehungsweise keine Entwicklung von Chairmanship möglich.
Um dem entgegenwirken zu können, ist es nötig, dass der Lehrer das Autoritäts- und Uebertragungsproblem als wichtigstes Gruppenphänomen erkennt und ständig beobachtet, seine eigene Wirkung auf die Schüler unter diesem Gesichtspunkt ständig reflektiert und versucht, diesen Mechanismen bewusst entgegenzuarbeiten. Denn aufgrund der Vorbereitung der Schüler in der Familiensituation, ihrer objektiv gegebenen Unterlegenheit in vielerlei Hinsicht dem Lehrer gegenüber und den vorherrschenden gruppendynamischen Mechanismen ist die Gefahr immer latent, dass die Schüler dem Lehrer einen Autoritätsstatus zuschreiben. Eine solche Stellung des Lehrers wird aber sowohl von Individualpsychologie als auch von TZI als Haupthindernis für kooperatives Verhalten der Schüler angesehen.

5.9.6. Eifersucht und Rivalität

Individualpsychologie und TZI sind sich einig in der Analyse, dass Eifersucht und Rivalität Resultat des Autoritätsprinzips, des Vorhandenseins einer Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer sind.

Kein Mensch kann eine Situation des Oben und Unten unbeschadet ertragen. Eifersucht und Rivalität sind nichts anderes als psychische Mechanismen, die hier einen Ausgleich zu schaffen versuchen. Wenn die Schüler den Lehrer als Autorität sehen, sich zu ihm in einer Uebertragungsbeziehung befinden, entwickelt sich daraus bei jedem ein mächtiger Antrieb, beim Lehrer am besten dastehen zu wollen. Grosse Unruhe, das Bestreben zu Siegen und die Angst vor dem Verlieren beherrscht die Schüler in dieser Stimmung ständigen Wettkampfes. Individualpsychologie und TZI lehnen übereinstimmend das Rivalitätsprinzip als ungesundes Lernmotiv ab, da es auf das Ueberwinden des Mitschülers ausgeht.
In einer durch solche Gefühle dominierten Gruppe kann der einzelne keine emotionale Sicherheit und Geborgenheit finden. Von ständiger Nervosität und Versagensängsten geplagt, ist der einzelne nicht mehr zu Kooperation und gegenseitiger Hilfe fähig. Das Bestreben des Lehrers sollte deshalb das Eindämmen des Rivalitätsprinzips, die Verwirklichung der Gleichwertigkeit und der Abbau seines Autoritätsstatus sein.
Aber auch hier wird der unterschiedliche Ansatz von TZI und Individualpsychologie deutlich: Letztere sucht die primäre Ursache von Rivalität und Eifersucht in der Art, wie der Schüler in der Familie aufgewachsen ist, wie das Kind in derBeziehung zu dem ihm übermächtig erscheinenden Eltern und in der Geschwisterkonstellation die Gefühle der Eifersucht einübt. Sie geht davon aus, dass viele Kinder schon beim Schuleintritt auf Wettkampf trainiert sind, es sich allerdings verhängnisvoll auswirkt, dass durch die Schulsituation diese Gefühle oft noch entscheidend verstärkt und vertieft werden. Um dem entgegenzuwirken, muss der Lehrer wiederum den individuellen Lebensstil seiner Schüler erkennen und gezielt korrigieren. Die TZI untersucht die familiäre Vorbereitung der Schüler nicht. Sie ist der Ansicht, dass alleine durch eine dieses Problem bewusst vermeidende Haltung des Lehrers im Hier und Jetzt Rivalität abgebaut werden kann. Als grösstes Hindernis hierfür stellen sich in der Sicht beider, Adlers und Cohns, jedoch die strukturellen Bedingungen unserer Schule entgegen.

5.9.7. Selektions-, Prüfungs- und Notensystem

Cohn und Adler sind übereinstimmend der Ansicht, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Schule, aufgrund von Prüfungen und Noten eine Selektion vorzunehmen und dadurch Berechtigungen für eine spätere Berufswahl zu verteilen, den Gesamtcharakter der Schule entscheidend prägt. Beide sehen dies in engem Zusammenhang zur Autoritäts-, Rivalitäts- und Eifersuchtsproblematik. Durch die Funktion der Notenverteilung sind die Schüler direkt vom Wohlwollen des Lehrers abhängig und werden untereinander zu direkten Konkurrenten, weil ja nicht jeder eine gute Note haben kann. Verhängnisvolle Folge davon ist, dass die Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer und damit die Uebertragungssituation sowie die Rivalität der Schüler untereinander, abgesehen von der persönlichen Haltung des Lehrers, strukturell untermauert wird. Das Vertrauen zum Lehrer und die mitmenschlichen Beziehungen der Schüler untereinander werden schwer beeinträchtigt. Gleichzeitig werden dem Lehrer durch die strukturelle Fixierung dieser Situation aber auch die Möglichkeiten aus der Hand genommen, dem entgegenzuwirken. Einigkeit besteht zwischen Individualpsychologie und TZI auch bezüglich des motivationalen Aspektes des Notensystems: Beide sehen darin einen gefährlichen Antrieb zum Lernen, weil er letztlich nicht auf dem Prinzip gemeinsamen Fortschreitens mit dem anderen, sondern auf dessen Uebertrumpfen aufbaut. Das Oben und Unten wird in die Klasse hineingetragen und der Ehrgeiz zum einzigen Lernmotiv, immer begleitet von ständigem Leistungsdruck und der Angst vor dem Versagen. Die ursprüngliche Freude am Lernen erstickt, Endresultat ist das 'Tote Lernen'.
So sehen Individualpsychologie und TZI im gesellschaftlichen Selektionsauftrag an die Schule ein grundlegendes Hindernis für die Förderung kooperativen Verhaltens. Beide teilen jedoch die Auffassung, dass der Lehrer in dieser Situation trotzdem vieles ausrichten könnte: Entscheidend ist hier vor allem, dass er die psychischen Auswirkungen der strukturellen Bedingungen auf die Schüler erkennt und demzufolge in die Lage versetzt wird, diesen gezielt entgegenzuwirken.

6. Ansatzpunkte für einen pädagogischen Transfer

6.1. Reflexionen zur Gültigkeit der erzielten Ergebnisse

Der von mir vorgenommene Vergleich ergab - eigentlich überraschenderweise - sehr weitgehende Gemeinsamkeiten bei Individualpsychologie und TZI bezüglich ihrer Sicht der Kooperationsproblematik. Unerwartet vor allem deswegen, weil beide Modelle von doch sehr verschiedenen Ansätzen ausgehen. Dennoch gelangen sie zu sehr ähnlichen Gedankengängen bezüglich der anthropologischen und ethischen Sicht der Kooperation, bezüglich ihres Menschenbildes, aber auch bezüglich der daraus abgeleiteten zentralen Bedeutung der Kooperation für die Gesellschaft und vor allem für die Schule. Weitgehende Uebereinstimmung besteht aber auch in der Kritik der bestehenden Schulsituation und in den gegebenen Ansätzen, wie in der Schule kooperatives Verhalten gefördert werden könnte. Interessanterweise zeigte es sich bei genauerer Analyse oft, dass, obwohl die Individualpsychologie sich einem Problem meist in tiefenpsychologisch-analytischer Weise, die TZI dagegen mit gruppendynamischen Ansätzen und dem Schwergewicht im Hier und Jetzt näherten, beide doch zu ähnlichen Ergebnissen und Konsequenzen gelangten. So ergab sich im Vergleich zwischen den beiden Modellen eine relativ weitgehende Einheitlichkeit in den Stellungsnahmen zum Problem der Kooperation.

Es erhebt sich deshalb die Frage, als wie gültig diese von mir herausgearbeiteten Resultate von einem allgemein wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus anzusehen sind und welche Einschränkungen und Korrekturen eventuell an diesen anzubringen wären. Die im folgenden hierzu aufgeführten Gedankengänge bauen auf den unter 5.1.1. vorgenommenen Ueberlegungen zur Vergleichsproblematik auf.

Beide Systeme bedürfen einer erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Erhellung. Viele Elemente des TZI-Systems beruhen auf hypothetischer und axiomatischer Basis. Aehnlich erscheinen auch bei Adler wesentliche Grundannahmen nicht wissenschaftstheoretisch begründet. Adler und Cohn gehen

von der Beobachtung aus, Adler ursprünglich kasuistisch von seinen therapeutischen Erfahrungen, Cohn von ihren Erlebnissen mit verschiedenen Gruppenformen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden sodann bei der Anwendung überprüft und zu verifizieren versucht.
Individualpsychologie und TZI gehen einheitlich von einem positiven Menschenbild aus, sie sind der Ansicht, dass die menschliche Gattung einen Antrieb, eine Anlage zur Kooperation besitzt. Konsequenterweise suchen sie deshalb alle Hindernisse für das Zustandekommen von Kooperation in den Umwelteinflüssen des Menschen. So gelangen sie zu einer optimistischen Betrachtung der Möglichkeiten der Verwirklichung von Kooperation. Aggressives Verhalten ist deshalb kein prinzipielles Hindernis menschlicher Gemeinschaftsfähigkeit, sondern umgekehrt Ausdruck einer nicht entwickelten, gestörten Kooperationsfähigkeit. Die in diesem Menschenbild enthaltenen Prämissen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen können aber beim heutigen Stand anthropologischer Grundlagenforschung noch nicht abschliessend beurteilt werden.
Aus der Konzeption dieser Arbeit ergab sich notwendigerweise, dass das pädagogische Geschehen in der Schule vorwiegend unter dem Aspekt der Kooperation, das heisst vor allem im Hinblick auf den sozialen Bezug des Menschen, untersucht wurde. Andere Vorgehensweisen der Betrachtung des Menschen in seiner existentiellen Bedingtheit - wie etwa die motivationale, ethische, genetische, religiös-transzendentale - blieben dabei ausgeklammert. Die hier erhaltenen Ergebnisse müssten deshalb in ein die anderen Aspekte menschlichen Seins mitberücksichtigendes Gesamterziehungskonzept eingereiht werden, um in ihrer dann relativierten Bedeutung gewichtet werden zu können.
Aufgrund dieser jetzt vorgenommenen Einschränkungen lässt sich nicht genau abschätzen, wie tragfähig die von mir geschaffene Grundlage für die Vornahme eines Transfers ist. Dennoch möchte ich im folgenden versuchen, von den hier erzielten Ergebnissen ausgehend, mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu erarbeiten.

6.2. Wo und wie kann der Transfer vollzogen werden?

Ich möchte mich im folgenden der Frage zuwenden, wie die von mir gewonnenen Resultate pädagogisch nutzbar gemacht werden können, welche Anhaltspunkte sie dem Lehrer und den übrigen an der Schule interessierten Kreisen für konkrete Verhaltensmassstäbe und Möglichkeiten für eine Schulreform liefern könnten. Es scheint mir ein grundsätzliches Phänomen der ganzen von mir untersuchten Problematik, vor allem aber auch der Art, wie sich Individualpsychologie und TZI dieser zu nähern suchen, zu sein, dass das Schulgeschehen dabei auf einer relativ allgemein-theoretischen Ebene untersucht wird. Zwei Gründe mögen dafür im wesentlichen ausschlaggebend sein.

Einerseits sind beide Konzepte in bezug auf die Schulpraxis relativ wenig ausgearbeitet und evaluiert, die Individualpsychologie noch eher als die TZI. Zur Vornahme einer entscheidenden Konkretisierung wäre aber sicher noch viel Forschungsarbeit, vor allem auch auf empirischem Gebiet, nötig. Diese konnte hier jedoch nicht geleistet werden.

Andererseits sind Individualpsychologie und TZI übereinstimmend der Ansicht, dass der Hauptansatzpunkt zur Verwirklichung ihrer Schulkonzepte bei den Gefühlsprozessen und der Charakterhaltung des Lehrers liegen müsste. Die vorgegebene Technik und Methodik ist deshalb für beide immer nur ein Raster, innerhalb dessen der einzelne Lehrer sich bewegen sollte, um diesen mit seiner Persönlichkeit und Individualität auszufüllen. Auf einer rein theoretischen Ebene können darum die wirklich angestrebten Verhaltensdimensionen immer nur bruchstückhaft erfasst werden; die Festlegung einer Methodik erfolgt eigentlich nur, um dem einzelnen Lehrer als Leitlinie zu dienen, anhand derer er sein Verhalten analysieren und überprüfen kann. Beide Methoden können darum gar nicht rein kognitiv erworben und angewendet werden, sondern die Aneignung bedingt einen länger andauernden Wechselprozess zwischen intellektueller und emotioneller Verarbeitung.

So erschien es mir bei der Lektüre von Adlers und Cohns Schriften sehr oft, dass sie sich scheuen, ihre Modelle allzusehr zu konkretisieren, da sie sonst schnell zu Ratschlägen vereinfacht

werden und dann sinnentleert sind. Deshalb legen beide ihr Schwergewicht auf eine systematische Schulung der Lehrerpersönlichkeit im Sinne ihrer Konzepte. Es war deshalb auch mir - ausgehend von Cohn und Adler - nicht möglich, konkrete Verhaltensmuster für den Lehrer auszuarbeiten, die über das hinausgehen würden, was ich schon im Vergleich über die Förderung der Kooperation zusammengestellt habe. (Vgl. 5.9.)

6.3. Verwendbarkeit der Schulmodelle von Individualpsychologie und TZI

Die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die bei einem Transfer der Modelle von Individualpsychologie und TZI in die Schulpraxis auftauchen, habe ich schon unter 5.6.3. erläutert: Bei der Individualpsychologie sehe ich vor allem das Problem der Ausbildung und der hohen Beanspruchung des Lehrers; bei der TZI ihr hoher Strukturierungsgrad und das hohe kognitive Anspruchsniveau. Durch die Anlage dieser Arbeit als Vergleich ergibt sich aber der positive Effekt, dass viele Standpunkte, die in den einzelnen Modellen als absolut erscheinen und gehandhabt werden, bei der Gegenüberstellung relativiert werden. Es erscheint mir deshalb aufgrund dieser Betrachtungsweise als nicht sinnvoll, eines der jetzt beschriebenen Modelle integral zu übernehmen, sondern man sollte statt dessen jeweils evaluierte Elemente in ein Gesamterziehungskonzept einfügen. In diesem Rahmen gesehen bin ich davon überzeugt, dass beide Modelle mit ihrer Sichtweise der Probleme und ihren Ansatzpunkten die pädagogische Diskussion sehr befruchten könnten. Ich möchte im weiteren kurz zusammenstellen, bei welchen Elementen der beiden Modelle es mir als sinnvoll erscheint, diese genauer auf ihre pädagogische Relevanz zu überprüfen.
Als wesentliche Punkte, die beiden gemeinsam sind, erscheinen mir die erzieherisch-prophylaktische Ausrichtung der Schule und das Anstreben einer Beziehung zwischen Lehrer und Schülern auf der Grundlage der Gleichwertigkeit und der gegenseitigen Achtung menschlicher Würde. Geschaffen werden kann diese Grundlage durch Schulung der Lehrerpersönlichkeit, durch Schaffung einer Atmosphäre von Wohlwollen und Vertrauen, durch das Prinzip der Störungsbearbeitung und des Gesprächs über auftauchende Schwierigkeiten. Wesentliche Hinweise für den Lehrer, um das Geschehen in

der Schulklasse besser verstehen zu können, scheinen mir auch in den Ausführungen beider Modelle zu den Auswirkungen von Eifersucht, Rivalität und Notensystem auf die psychische Situation der Schüler zu liegen.
Grundlegende pädagogische Anregungen könnte die Individualpsychologie mit ihren psychodynamischen Erkenntnissen über die Entwicklung des Kindes, besonders auch des Schülers geben. Daraus resultiert das erzieherische Prinzip der Ermutigung und des Hinführens in die Gemeinschaft sowie die Sicht des Lehrers als Regisseur des Erziehungsgeschehens, der versucht, aufgrund des tiefenpsychologischen Verständnisses des einzelnen Schüler die Klasse erzieherisch zu beeinflussen. Eine sinnvolle Anregung liegt auch in der von Adler dem Lehrer zugedachten Rolle bei der Früherkennung von psychischen Störungen, die er in enger Zusammenarbeit mit Psychologen und Erziehungsberatungsstellen erfüllen sollte. Damit der Lehrer jedoch an dieser Aufgabe nicht überfordert ist, wäre die Ausarbeitung eines genauen Konzeptes nötig, das ihm ständigen Austausch mit und Unterstützung durch psychologische und psychotherapeutische Stellen ermöglicht.
Wichtige Erkenntnisse der TZI scheinen mir in der Sicht menschlichen Lernens zu liegen, vor allem in den Ueberlegungen zum Zustandekommen Lebendigen Lernens, sowie in der Betrachtungsweise des Geschehens in der Schulklasse als Gruppenprozess. Hierzu gehört besonders das Konzept der Lehrerposition als Modellpartizipant und der allgegenwärtigen Bedeutung des Uebertragungsphänomens sowie die aufgezeigten Möglichkeiten für den Abbau desselben.
Als besonders wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang die Frage, wie denn die von Individualpsychologie und TZI gemachten Erkenntnisse für die Lehreraus- und -fortbildung nutzbar gemacht werden könnten.

6.4. Lehreraus- und -fortbildung

Eine wesentliche Erkenntnis beider Modelle scheint mir eine Problematik zu betreffen, die bisher in der Lehrerbildung vernachlässigt wurde: Das Erziehungsgeschehen in der Schulklasse wird vom Lehrer geprägt, aber ausschlaggebend für den Erfolg seiner erzieherischen Bemühungen sind nicht nur seine theoretischen

pädagogischen und didaktischen Kenntnisse, sondern vor allem auch seine emotionale Haltung und Einstellung den Schülern gegenüber, seine in der primären und sekundären Sozialisation erworbene Art der Beziehungsaufnahme zum Du. Von dieser Erkenntnis ausgehend scheint für Adler und Cohn eine Charakteranalyse und Persönlichkeitsschulung als unumgänglich für eine Sicherstellung des pädagogischen Erfolges des angehenden Lehrers. Leider existieren aber keine wirklich tragfähigen Konzepte dafür, wie dies bewerkstelligt werden könnte, einige Anregungen dafür habe ich unter 5.7.3. zusammengestellt. Sicher liegen hier wesentliche Ansätze vor, die dringend in die Lehrerbildung übernommen werden müssten. Leider wird diesem Aspekt heute noch zuwenig Beachtung geschenkt, denn es wird dem jungen Lehrer viel pädagogisches, psychologisches und didaktisches Wissen angeboten, das dieser aber nicht adaptieren und transferieren kann, weil gleichzeitig versäumt wird, ihm eine umfassende Persönlichkeitsschulung anzubieten.

Leider muss aber auch gesagt werden, dass der praktischen Verwirklichung einer solchen Forderung heute noch mannigfaltige Hindernisse im Wege stehen. Die Konzepte von Individualpsychologie und TZI können sicher nicht integral in die Lehrerbildung übernommen werden, dazu sind beide zuwenig ausgearbeitet und auch zu sehr auf das jeweilige Modell ausgerichtet. Hier liegt aber wahrscheinlich die grösste Schwierigkeit bei diesem Problem: Es ist heute noch kein einheitliches Modell therapeutischer Persönlichkeitsschulung vorhanden, ja nicht einmal ansatzweise in Sicht. Stattdessen besteht eine grosse Vielzahl von Modellen und damit die Gefahr, dass sich die Lehrerbildung entweder einseitig nur auf ein Modell festlegt oder aber einen Methodenpluralismus betreibt, wobei dann das Risiko besteht, dass der angehende Lehrer mehr verwirrt wird, als dass er Hilfe geboten bekommt. Um diesem Zustand abzuhelfen, müsste dringend empirische Forschung und Evaluation stattfinden, um hier ein tragfähiges Konzept für die Lehrerausbildung zu erarbeiten. Dieses müsste meiner Meinung nach sicher folgende Punkte beinhalten, die auch von Individualpsychologie und TZI als grundlegend erachtet werden:

Dem angehenden Lehrer müssten die Grundlagen einer Charakter-

analyse vermittelt werden, vielleicht anfänglich in einer einzeltherapeutischen Beziehung mit anschliessender Festigung der Erkenntnisse in gruppentherapeutischem Rahmen. Es ginge dabei vor allem darum, dem Lehrer Anhaltspunkte dafür zu vermitteln, wo in seinem Charakter Gefahr besteht, dass er das Erziehungsgeschehen in der Schulklasse durch seine emotionelle Haltung ungünstig beeinflusst.
Sodann braucht der Lehrer eine Schulung im Erkennen gruppendynamischer Prozesse, die nur durch eigenes Mitarbeiten und Miterleben in Gruppen erworben werden kann. Ziel einer solchen Ausbildung sollte es sein, dass der Lehrer später das Geschehen in der Schulklasse als gruppendynamischen Prozess erkennen und demzufolge auch so steuern kann, dass seine erzieherischen Intentionen befördert werden.
Darüber hinaus sollte auch eine Grundausbildung des Lehrers in psychodiagnostischen und therapeutischen Fähigkeiten stattfinden. Dies weniger, um den Lehrer in die Lage zu versetzen, selber psychotherapeutisch zu wirken, als vielmehr um ihn zu befähigen, psychische Störungen beim Kinde früherkennen und in Behandlung überweisen zu können. Dabei könnte der Lehrer in Zusammenarbeit mit dem Psychologen aber auch entscheidende Hilfestellung leisten, da er eine wichtige Beziehungsperson des Kindes ist und als grossen Vorteil dazu noch die Möglichkeit hat, das Kind in die Klasse als Gemeinschaft hineinführen zu können. Wichtig wäre in diesem Rahmen eine intensiviert ausgebaute Zusammenarbeit mit psychologischen Stellen, die vielleicht auch in der Einrichtung von Supervisionsgruppen für Lehrer bestehen könnte. Hier könnten Lehrer im gemeinsamen Gespräch unter psychologischer Führung ihre Probleme im Umgang mit Schülern und dabei besonders die eigene Haltung in den aufgetauchten Konflikten reflektieren. Dadurch könnten dem Lehrer auch entscheidende Anstösse für seine weitere Persönlichkeitsschulung gegeben werden.

6.5. Ansätze für eine Schulreform

Ich möchte mich im folgenden der Frage zuwenden, welche Schlüsse aus den Resultaten dieser Arbeit bezüglich Durchführung, Gewichtung und Wertung von schulreformerischen Ansätzen gezogen werden können. Grundsätzlich sind Individualpsychologie und TZI beide

übereinstimmend der Ansicht, dass der wichtigste und dringendste schulreformerische Ansatz eine Neuformulierung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule wäre: Der Gesichtspunkt von Leistung und Selektion müsste dabei zurücktreten zugunsten eines umfassenden erzieherischen Anliegens. Die Schule sollte dadurch vor allem zu einem Ort der Erziehung zu Mitmenschlichkeit und Gemeinschaftlichkeit - zu Kooperation - werden. Wesentliche Elemente hierbei wären für Adler ein Konzept zur Früherkennung und Behebung von psychischen Störungen und für Cohn die Vermittlung des Stoffes nach den Prinzipien Lebendigen Lernens. Einer so gearteten Umgestaltung der Schule messen Adler und Cohn grosse Bedeutung für die ganze zukünftige gesellschaftspolitische Entwicklung bei.

Es scheint mir in diesem Zusammenhang ein gemeinsames Kennzeichen von Individualpsychologie und TZI zu sein, dass sie vor allem auf eine grundsätzliche Schulreform hinzielen und deshalb wenig konkretisierte Vorschläge für Teilreformen ausgearbeitet haben. Diese können in ihrer Sicht zwar im einzelnen fruchtbringend sein, aber auch schnell sinnentleert werden, wenn sie nicht auf dem Hintergrund einer umfassenden psychologischen und pädagogischen Durchdringung und Umgestaltung des Schulgeschehens vorgenommen werden. Mit dieser Prämisse möchte ich versuchen, einige Ansatzpunkte schulreformerischer Tätigkeit auf der Basis von Adler und Cohn zu werten. Diese Betrachtungen müssen dabei fragmentarisch bleiben, da ich hierfür nur wenig Material gefunden habe.

Sowohl Individualpsychologie als auch TZI scheinen mir durchaus offen zu sein für alle didaktischen Verbesserungen, denn beide möchten den unterrichtlichen Aspekt der Schule durchaus nicht vernachlässigen. Beide sehen es aber nicht als ihre primäre Aufgabe an, auf diesem Bereich zu forschen. In der Individualpsychologie werden besonders alle jenen didaktischen Ansätze begrüsst, die den Schüler zu einem ermutigenden Erlebnis des Wachstums hinführen, in der TZI vor allem solche, die Lebendiges Lernen begünstigen. Beide besitzen kein ausgearbeitetes didaktisches Konzept, halten aber dafür, dass der Stoff möglichst lebensnah und den Interessen der Schüler entsprechend behandelt werden sollte.

Eine Umgestaltung der Schulstruktur in Richtung auf Selbstverwaltung und Mitbestimmung der Schüler wird von der TZI nicht näher beurteilt, aber sicher nicht prinzipiell abgelehnt, da sie ja die Selbstverantwortlichkeit, einen Hauptbestandteil der Chairmanship, befördern könnte. Verschiedene Individualpsychologen haben dagegen hierfür Konzepte ausgearbeitet, denen andere aber eher skeptisch gegenüberstehen, da sie bei einer allzuweit getriebenen Institutionalisierung die Gefahr des Missbrauchs entstehen sehen. Für sie erscheinen solche Reformen deshalb nur im Zusammenhang mit und eingebettet in ein Gesamterziehungskonzept sinnvoll.

Alle Ansätze in Richtung schülerzentrierter Unterricht, Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit werden von Individualpsychologie und TZI begrüsst, da sie den Schüler zu eigenständiger Auseinandersetzung mit dem Stoff und zur Kooperation mit dem Mitschüler anregen und so in ihm das Gefühl erzeugen, selber zur Erarbeitung des gesetzten Themas beitragen zu können. In der TZI ist auch in Ansätzen ein Konzept vorhanden, wie ein Thema in Unterthemen aufgegliedert, von einzelnen Schülern bearbeitet und sodann wieder in die Gesamtklasse eingebracht werden könnte. (Cohn 1975a, S. 170f.) Dieses Konzept müsste aber noch genauer ausgearbeitet werden.

Bezüglich der Curriculumgestaltung nimmt die Individualpsychologie kaum Stellung - sie sieht auch hier kein grundsätzliches Problem, da sie der Ansicht ist, dass bei einer Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer auf der Basis von Freundschaft, psychologischem Wissen und Vertrauen die Art des angebotenen Stoffes nicht von prinzipiell ausschlaggebender Bedeutung ist.

Ganz im Gegensatz dazu legt die TZI aufgrund ihres Konzeptes der Themenzentriertheit auf die Gestaltung des Lehrplanes grösstes Gewicht. Denn gemäss dem TZI-Modell kann eine Gruppe nicht ausbalanciert werden und so kein produktiver Gruppenprozess und auch keine Kooperation zustandekommen, wenn das Thema die Schüler nicht unmittelbar anspricht. In der Schule herrscht ja die für die TZI ungünstige Situation, dass die Teilnehmer ihr Thema nicht selbst wählen können. Deshalb wird grösster Wert darauf gelegt, dass das Curriculum lebensnahe und leicht zu personali-

sierende Themen enthält. Cohn ist der Ansicht, dass dies heute noch in keiner Hinsicht der Fall ist - hier sieht sie deshalb auch ein grosses Hindernis für das Zustandekommen Lebendigen Lernens. Leider hat aber die TZI noch keine Curricula in ihrem Sinne ausgearbeitet oder Konzepte aufgestellt, wie ein solches auszusehen hätte und wie es in die bereits bestehende Curriculumforschung eingefügt werden könnte.

Skeptisch zu beurteilen scheint mir aufgrund der hier erarbeiteten Resultate das heute vor allem im Rahmen von Gesamtschulen eingeführte Wahlfach- oder Leistungskurssystem. Die Individualpsychologie nimmt dazu nicht direkt Stellung, da dieses in der pädagogischen Diskussion der zwanziger Jahre noch nicht aktuell war. Hingegen äussert sich Cohn sehr dezidiert dazu: "Ich halte die Reformidee der freien Wahl von Fächern an sich für wünschenswert; dagegen würde sie ... schädlicher sein als die traditionelle Schule, wenn sie Kindern, vor allem jüngeren, den notwendigen Schutz und die menschliche Betreuung von Klassenlehrern und Klassenkameraden entzieht. Die letzte Geborgenheit einer umgebenden Bekanntheitsatmosphäre verschwindet. ... Die finstere Analogie des Hospitalismus steigt auf. ... Müssen wir erst konkret solchen Hospitalismus in Schulen erleben und Kinder zu leiblich oder seelisch verkümmerten Krüppeln oder Abgewandten erziehen, wenn der Stand unseres Wissens diese Resultate zu früher Entpersönlichung des Unterrichts mit fast eindeutiger Sicherheit voraussagen kann?" (Cohn 1975a, S. 159)

Eine Stellungnahme der Individualpsychologie würde wahrscheinlich sehr ähnlich ausfallen. Im Entwicklungs- und Erziehungskonzept Adlers spielt die Geborgenheit des Schülers in der Gemeinschaft, in die er durch den Lehrer hineingeführt wird, eine zentrale Rolle. Die Schule vergibt in dieser Sicht eine grosse Chance, wenn sie den Klassenverband auflöst und deshalb die Möglichkeit, diesen Gemeinschaftsbezug herzustellen, nicht mehr gegeben ist. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Auflösung meist einhergeht mit ständigem Wechsel von Lehrern, sodass der einzelne Lehrer, der oft über hundert Kinder nur jeweils wenige Stunden in der Woche zu betreuen hat, kaum mehr ein Vertrauensverhältnis zum einzelnen Schüler aufbauen kann. In diesem Sinne scheint es mir deshalb von grosser Wichtigkeit, viele neuere

Ansätze zur Schulreform einmal in Hinblick auf das Gemeinschaftsproblem zu überprüfen. Die hier vorgebrachten Bedenken schienen mir auch bestätigt zu werden im Gespräch mit Lehrern aus deutschen Gesamtschulen, wo die Schule immer mehr zu einer Lernfabrik entartet, in der Haltlosigkeit und Verwahrlosung der Schüler überhandnehmen und dem Lehrer gleichzeitig die Möglichkeit genommen ist, dem entgegenzuwirken, da er gar keine tiefere Beziehung zu den Schülern mehr aufbauen kann. Es scheint mir aber heute noch verfrüht, ein abgewogenes Urteil hierüber abgeben zu wollen, weil diese Phänomene auch noch zu neu und zu wenig erforscht sind. Ich bin aber der Ansicht, dass gerade in den Gedankengängen Cohns und Adlers wesentliche Anhaltspunkte für eingehendere Forschungen zu diesen Problemkreisen enthalten wären.

7. Schlussbetrachtung

Nachdem ich die mir wesentlich erscheinenden Ergebnisse zu Art, Gültigkeit und Grenzen der gewonnenen Resultate in den Kapiteln 5 und 6 zusammengestellt habe, möchte ich im folgenden die Ansätze von Individualpsychologie und TZI anhand der in der Einleitung aufgeworfenen Fragen werten und anschliessend andeuten, in welcher Richtung von dieser Arbeit ausgehend weitere Forschungsarbeit geleistet werden könnte.

Eine abgewogene Stellungnahme zur Individualpsychologie abzugeben, fällt mir sehr schwer: Es handelt sich dabei um ein geschlossenes psychodynamisches System mit einem ausgearbeiteten therapeutischen und pädagogischen Konzept. Sicher bietet die Individualpsychologie wertvolle Ansätze für das Verstehen menschlicher Entwicklung, besonders im Rahmen des Erziehungsgeschehens. Sie beleuchtet dabei menschliches Sein vor allem im Hinblick auf den Gemeinschaftsbezug.

Was für die Theorie als Ganzes gilt, hat meiner Meinung nach auch Gültigkeit für das individualpsychologische Schulmodell: Es sind hier viele wesentliche Ansätze vorhanden, die die pädagogische Diskussion entscheidend befruchten könnten. Das Schulgeschehen wird dabei vor allem unter dem therapeutischen Aspekt betrachtet.

Ich bin daher zur Ansicht gelangt, dass es als Mangel zu bezeichnen ist, dass die Individualpsychologie in vielen Bereichen der tiefenpsychologischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Forschung ausser Acht gelassen wird: Sie bietet eine Fülle von Anregungen und Erklärensansätzen, die zu einem genaueren Verstehen vieler Phänomene entscheidend beitragen könnten. Dies wurde im Rahmen von psychotherapeutischen und entwicklungspsychologischen Forschungen im Verlaufe der letzten Zeit wieder vermehrt erkannt - es wäre deshalb zu begrüssen, wenn dies auch für den Bereich der Pädagogik vermehrt zutreffen würde, denn gerade hier liegt meiner Meinung nach die besondere Praxisrelevanz der Individualpsychologie. Meine Arbeit sollte deshalb in diesem Sinne ein Beitrag dazu sein, die Individualpsychologie wieder vermehrt in die pädagogische Diskussion einzubringen.

Die TZI ist näher der neueren psychologischen Forschung, sie hat wesentliche Elemente der Gruppendynamik und der Humanistischen

Psychologie in sich aufgenommen. Sie ist ein weitgefächerter Ansatz, ein offenes System, das gut mit anderen Modellen kombiniert werden kann. Sie erscheint aber auch in vielen Punkten als zu axiomatisch-hypothetisch. Das TZI-Modell bedürfte deshalb meiner Meinung nach einer genaueren wissenschaftstheoretischen Ausarbeitung und Vertiefung, bevor ein genaueres Urteil darüber abgegeben werden könnte. Sicher enthält die TZI aber wertvolle Ansätze für das Verständnis menschlichen Verhaltens in der Gruppe und des menschlichen Lernens. Dadurch besitzt sie sicher auch grosse Relevanz für die Schule, aber hier wäre noch eine genauere Elaboration der vorhandenen Ansätze nötig. Es scheint mir deshalb, dass die TZI noch zu neu, noch zu sehr in Entwicklung begriffen ist, als dass hier schon ein abgewogenes Urteil darüber gefällt werden könnte.
Als wesentlicher Aspekt kommt noch hinzu, dass eine vollständige Erfassung beider Modelle im Rahmen der literaturkritisch-hermeneutischen Ebene dieser Arbeit nicht möglich war, weil beide sich vor allem mit emotionalen Prozessen befassen, die nur in enger Verbindung und gegenseitiger Beeinflussung von theoretischer Forschung und empirisch-praktischer Anwendung und Ueberprüfung gültig erfasst werden können. Sowohl in der vorliegenden Literatur als auch im Rahmen dieser Arbeit wurde aber keine so geartete empirische Forschung über die beiden Modelle vorgenommen. Vergleich, Kritik und Urteil mussten deshalb oft in mehr hypothetischem Sinne formuliert werden. Hier wäre ein grosses Feld für weitere Forschung. Diese müsste zuerst die beiden Modelle konzeptualisieren und sie dann in der Praxis anwenden und evaluieren. Parallel dazu müsste ein Instrumentarium erarbeitet werden, um eine Erfolgskontrolle vornehmen zu können.
Diese Arbeit könnte dabei Ausgangspunkt für solche Forschung sein.

8. Literaturverzeichnis

Adler, Alfred (Hg.): Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Bde. I - XV, Wien 1914 - 37.

Adler, Alfred: Fortschritte der Individualpsychologie. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1923, II, S. 1 - 7.

Adler, Alfred: Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1929, VII, S. 81 - 88.

Adler, Alfred: The Science of Living. London 1952.

Adler, Alfred: What Life Should Mean to You. New York 1958.

Adler, Alfred: The Problem Child. New York 1963.

Adler, Alfred: Problems of Neurosis. New York 1964.

Adler, Alfred. Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Darmstadt 1965.

Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt 1966.

Adler, Alfred: Der nervöse Charakter. Frankfurt 1972.

Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt 1973a.

Adler, Alfred: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt 1973b.

Adler, Alfred: Heilen und Bilden. Frankfurt 1973c.

Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie 2. Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes. Frankfurt 1974

Adler, Alfred: Kindererziehung. Frankfurt 1976.

Adler, Alfred: Studie über die Minderwertigkeit von Organen. Frankfurt 1977.

Adler, Alfred und Jahn, Ernst: Religion und Individualpsychologie. Frankfurt 1975.

Alexander, Franz: Analyse der therapeutischen Faktoren in der psychoanalytischen Behandlung. in: Psyche, 1950/51, IV, S. 401 - 416.

Ammon, Günther: Gruppendynamik der Aggression. München 1973.

Ansbacher, H.L.: The Concept of Social Interest. in: Journal of Individual Psychology, 1968, Vol. 24, S. 131 - 149.

Ansbacher, H.L. und R.R. (Hg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. München/Basel 1972.

Battegay, Raymond: Der Mensch in der Gruppe. 3Bde, Bern 1967 - 69

Baumgartner, Franziska: Das Themenzentrierte Interaktionelle System nach Ruth C. Cohn. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Zürich 1977.

Bellot, E.: Individualpsychologie und Schule. München 1926.

Betz, O. und Schramm, Tim: Gruppenarbeit nach der themenzentrierten interaktionellen Methode. in: Katechetische Blätter, München 1974, 4, S. 193 - 202.

Biasio, Silvio: Lebendiges Lernen. in: Schulblatt des Kantons Zürich, 1975, 6, S. 526 - 540.

Birnbaum, F.: Praktische Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1931, IX, S. 171 - 182.

Bittner, G.: Wider die Prächtigkeitsapostel. in: Gruppendynamik, 1976, S. 237 - 239.

Bleidick, Ulrich: Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Mülheim 1959.

Brachfeld, Oliver: Minderwertigkeitsgefühle. Beim Einzelnen und in der Gemeinschaft. Stuttgart 1953.

Brodsky, P.: Der Lehrer und die Gemeinschaft. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1948, XVII, S. 72 - 77.

Cohn, Ruth: Training Group Therapists in Interactional Seminars. in: Proceedings of the 4th International Congress of Group Psychotherapy, Wien 1968, S. 267 - 272.

Cohn, Ruth: Living-Learning Encounters: The Theme-Centered Interactional Method. in: Blank, L. und Gottsegen, G.: Confrontation. New York 1971, S. 245 - 271.

Cohn, Ruth: Grosse Gruppen-kleine Gruppen - kleine Schritte - grosse Schritte. in: Praxis der Psychotherapie, München 1972, XVII,1, S. 1 - 13.

Cohn, Ruth: Stil und Geist der themaorientierten interaktionellen Methode. in: Sager, C.J. und Kaplan, H.S.: Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie. München 1973, Bd. 3, S. 1097 - 1137.

Cohn, Ruth: Zur Humanisierung der Schulen. Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der TZI. in: Schweizer Schule, 1974a, S. 623 - 634.

Cohn, Ruth: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. in: Gruppendynamik, 1974b, 3, S. 150 - 160.

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975a.

Cohn, Ruth: Kommentar zu Helmut Vogts Ueberlegungen. in: Gruppendynamik, 1975b, S. 383 - 384.

Cohn, Ruth: Pädagogik als antizipierende Therapie. in: Schweizer Schule, 1975d, 20, S. 733 - 763.

Cohn, Ruth: Kommentar zu G. Bittner: Wider die Prächtigkeitsapostel. in: Gruppendynamik, 1976, S. 239 - 240.

Cohn, Ruth: Themenzentrierte Interaktion: Ein Ansatz zum Sich-Selbst und Gruppenleiten. Unveröffentlichtes Manuskript für: Enzyklopädie Psychologie des 20. Jahrhunderts. 1978a.

Cohn, Ruth: Fragebogen der DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. 1978b.

Cohn, Ruth: Unveröffentlichter Briefwechsel mit dem Autor. 1978c.

Darwin, Charles: Die Abstammung des Menschen. Deutsche Uebersetzung. Leipzig 1949.

Däumling, A.M.: Angewandte Gruppendynamik. Stuttgart 1974.

Denker, R.: Aufklärung über Aggression. Stuttgart 1966.

Dobzhansky, Th.: Vererbung, Rasse, Gesellschaft. Frankfurt 1970.

Dreikurs, Rudolf: Die Rolle der Gruppe in der Erziehung. in: Meyer, E. (Hg.): Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart 1963, S. 16 - 35.

Dreikurs, Rudolf: Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart 1970.

Dreikurs, Rudolf: Grundbegriffe der Individualpsychologie. Stuttgart 1971.

Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart 1973.

Dzick, Eckart: Themenzentrierte Interaktionelle Methode (R.C. Cohn) im Mathematikunterricht - ein Erfahrungsbericht. in: Gruppentherapie und Gruppendynamik, 1975, S. 156 - 164.

Eckstein, B.: Methoden und Formen gruppenzentrierten Unterrichts im tertiären Bildungsbereich. in: Zeitschrift für Gruppenpädagogik, 1977, 4, S. 33 - 56.

Fagan, Joen und Shepherd, Irma (Hg.): Gestalt Therapy Now. New York 1970.

Foulkes, S.H.: Gruppenanalytische Psychotherapie. München 1974.

Freud, Anna: Psychoanalyse für Pädagogen. Bern 1971.

Friedmann, Friederike: Die Beziehung zwischen Lehrform und Disziplin. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1950, IXX, S. 87 - 91.

Furtmüller, Carl: Die pädagogischen und psychologischen Auswirkungen der östereichischen Schulreform. in: Lazarsfeld 1929, S. 194 - 211.

Furtmüller, Carl: Selbsterziehung als Berufsproblem des Lehrers. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1930, VIII, S. 70 - 78.

Garlichs, Ariane: Gruppentherapeutische Ansätze im Unterricht? Versuch einer kritischen Würdigung der themenzentrierten interaktionellen Methode von R. Cohn. in: Neue Sammlung, Göttingen 1974, 5, S. 445 - 469.

Gehlen, Arnold: Anthropologische Forschung. Hamburg 1961.

Genser, B.; Vopel, K.W.; Buttgereit, P.; Heinze, B.: Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode. Blickpunkt Hochschuldidaktik 25. Hamburg 1972.

Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1975.

von Godin, Elisabeth: Gruppenarbeit nach der themenzentrierten interaktionellen Methode. in: Schwalbacher Blätter, 1972, 1, S. 2 - 5.

Gordon, M.: Theme-Centered Interaction. Baltimore 1972.

Hacker, F.: Aggression. Hamburg 1973.

Heigl-Evers, A. und Heigl, F.: Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenmethode (R.C. Cohn). Erfahrungen, Ueberlegungen, Modifikationen. in: Neue Sammlung, 1973, S. 514 - 532.

Heigl-Evers, A.: Die Gruppe als Medium in Unterricht und Psychotherapie. in: Gruppentherapie und Gruppendynamik, 1974, 3, S. 227 - 243.

Held, P.: Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenarbeit nach R. Cohn. in: Schwalbacher Blätter, 1973, 4, S. 107 - 116.

Hoppe, Günther: Lebensberatung und Lebendiges Lernen. in: Wege zum Menschen, 1974, S. 484 - 493.

Horney, Karen: Neue Wege in der Psychoanalyse. München o. J.

Jacoby, Henry: Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde. Frankfurt 1974.

Januszewski, Bodo: Rezension zu: Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. in: Gruppendynamik, 1977, 2, S. 141 - 143.

Kaiser, Annemarie: Das Gemeinschaftsgefühl bei Alfred Adler. Diss. Zürich 1977.

Kaiser, August: Aggressivität als anthropologisches Problem. in: Plack A. (Hg.): Der Mythos vom Aggressionstrieb. München 1973, S. 43 - 67.

Kielholz, Jürg. Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung. in: Schweizer Schule, 1975, S. 294 - 302.

Kroeger, Mathias: Themenzentrierte Seelsorge. Stuttgart 1973.

Kroeger, Mathias: Profile der Themenzentrierten Interaktion. in: Wege zum Menschen, 1974, S. 458 - 478.

Kündig, Alice: Die Grundregeln der TZI nach Ruth Cohn und deren Bedeutung für die soziale Umwelt. in: Kongressbericht des 5. Internationalen Kongresses für Gruppentherapie. 1973.

Künkel, F.: Lehrplan für individualpsychologische Lehrer. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1926, IV, S. 57 - 68.

Künkel, R.: Entwicklung des Säuglings. in: Lazarsfeld 1929, S. 57 - 68.

Lazarsfeld, Sofie (Hg.): Technik der Erziehung. Leipzig 1929.

Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Berlin 1963.

Luft, Joseph: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart 1974.

Metzger, Wolfgang (Hg.): Alfred Adler, ein Psychologe der Gegenwart. Sonderheft der Zeitschrift Schule und Psychologie. München/Basel 1970.

Montagu, Ashley. Mensch und Aggression. Weinheim 1974.

Müller, Alexander: Grundlagen der Individualpsychologie. Zürich 1973.

Näf, Hans: Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie in der Lehrerausbildung. in: Schweizer Schule, 1974, S. 635 - 647.

Nieder, Jacqueline: Erste Reflexionen über die Cohn'sche Methode. in: Schwalbacher Blätter, 1972, 2, S. 30 - 33.

Nunberg H., Allgemeine Neurosenlehre. Bern 1971[3].

Ockel, A. und Wrage, K.: Ein Wegweiser für die Aus- und Fortbildung in themenzentrierter Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn. in: Integrative Therapie, 1976, 3, S. 80 - 93.

Olszowi-Müller, Eleonore: Menschenbild und Struktur der Themenzentrierten Interaktion. in: Gruppentherapie und Gruppendynamik, 1976, S. 78 - 116.

Orgler, Hertha: Alfred Adler, Triumph über den Minderwertigkeitskomplex. München 1974.

Perls, Fritz: Grundlagen der Gestalttherapie. München 1976.

Polster, Erving und Miriam: Gestalttherapie. München 1975.

Rattner, Joseph: Individualpsychologie. München/Basel 1963.

Rattner, Joseph: Aggression und menschliche Natur. Olten 1970.

Rattner, Joseph: Gruppentherapie, die Psychotherapie der Zukunft. Bergisch-Gladbach 1972a.

Rattner, Joseph: Alfred Adler. Hamburg 1972b.

Redl, F.: Die Idee der Erziehungsgemeinschaft. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1929, VII, S. 419 - 432.

Rogers, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973.

Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit. München 1974a.

Rogers, Carl R.: Encountergruppen. München 1974b.

Rom, Paul: Alfred Adler und die wissenschaftliche Menschenkenntnis. Frankfurt 1966.

Rückert, Gerhard: "Lebendiges Lernen" in der Lehrerausbildung. in: Gruppendynamik, 1974, 3, S. 171 - 182.

Rühle, Alice: Das Autoritätsproblem. in: Lazarsfeld 1929, S. 291 - 299.

Ruitenbeek, Hendrik: Die neuen Gruppentherapie. Stuttgart 1974.

Schmidbauer, Wolfgang: Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik. München 1973.

Schramm, Tim und Vopel, K.W.: Ruth C. Cohns Methode der Gruppenarbeit. in: Betz, O. (Hg.): Die Gruppe als Weg. München 1974, S. 101 - 114.

Seelmann, K.: Die Verhütung von Schwererziehbarkeit in der Schule. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1927, V, S. 169 - 180.

Seif,L.: Erziehung der Erzieher. in: Lazarsfeld 1929, S. 17 - 28.

Simon, Alfons und Seelmann, K.: Schulkinderpsychologie. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1925, III, S. 146 - 194.

Simon, Alfons: Individualpsychologie und Schule. in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: Individualpsychologie und Pädagogik. Berlin 1927, S. 47 - 61.

Simon, Alfons: Das Kind in der Schule. in: Wexberg, E. (Hg.): Handbuch der Individualpsychologie. München 1929.

Simon, Alfons: Verstehen und Helfen. München 1950.

Sperber, Manès: Typische seelische Störungen des Schulkindes. in: Lazarsfeld 1929, S. 116 - 121.

Sperber, Manès: Alfred Adler oder das Elend der Psychologie. Frankfurt 1971.

Spiel, Otto: Schulrepublik. in: Elternhaus und Schule. Wien 1925, 2, S. 2-3.

Spiel, Otto: Semesterschluss. in: Elternhaus und Schule. Wien 1926a, 5, S. 1 - 2.

Spiel, Otto: Die Klassengemeinde. in: Elternhaus und Schule. Wien 1926b, 9, S. 4 - 5.

Spiel, Otto: Die Schulklasse - eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1928, VI, S. 36 - 51.

Spiel, Otto: Schule und Erziehungsberatung. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1929, VII, S.184-190.

Spiel, Otto: Schulzucht. in: Lazarsfeld 1929, S. 104 - 115,

Spiel, Otto: Die pädagogische Beratungsstunde in der Schule. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1931, IX, S. 183 - 191.

Spiel, Otto: Individualpsychologie und Schule. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1937, XV, S. 152 - 159.

Spiel, Otto: Unsere Klassengemeinde arbeitet. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1938, XVI, S. 83 - 93.

Spiel, Otto: Erziehung zur Demokratie. in: Erziehung und Unterricht, Wien 1946, S. 385 - 392.

Spiel, Otto: Am Schaltbrett der Erziehung. Wien 1947.

Spiel, Otto: Das Problem der Selbstverwaltung. in: Erziehung und Unterricht. Wien 1948, S. 542 - 550.

Spiel, Otto: Psychische Hygiene im Schulalter. Wien 1952.

Spiel, Otto: Einmal anders gesehen. Wien 1954.

Spitz, René: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1973[3].

Stahl, Claus: Lebendiges Lernen in der Sozialarbeit. in: Blätter zur Wohlfahrtspflege, 1975, 5, S. 117 - 122.

Vogt, Helmut: Kann das themenzentrierte interaktionelle System eine Methode emanzipatorischer Erwachsenenbildung sein? in: Gruppendynamik, 1975, S. 380 - 383.

Vopel, K.W.: Themnezentrierte Interaktion. in: Schwalbacher Blätter, 1973, 4, S. 98 - 106.

Vopel, K.W. und Kirsten, R.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. München 1974.

Watzlawick, Paul: Menschliche Kommunikation. Bern 1971.

Wedemeyer, J.H.: Zur Anwendung der themenzentrierten interaktionellen Methode in der Eltern- und Familienbildung. in: Schwalbacher Blätter, 1975, 3, S. 58 - 76.

Wexberg, Erwin: Erziehung der Erzieher. in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 1925, III, S. 41 - 45.

Wexberg, Erwin: Individualpsychologie. Neuauflage Stuttgart 1974.

WILL - Jahresprogramm, Zürich 1978.

Wyss, Dieter. Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen 1972.

Yalom, Irvin D.: Gruppenpsychotherapie. München 1974.

CURRICULUM VITAE

Ich, Rudolf Naef, wurde am 8. Februar 1951 als Sohn des Robert und der Charlotte Naef, geb. Popp, geboren. Mein Vater war Bauingenieur von Beruf. Ich besuchte in Zürich die Primarschule und anschliessend das Kantonale Gymnasium Freudenberg, das ich im Herbst 1969 mit der Matura Typus B abschloss.

Danach immatrikulierte ich an der Universität Zürich für die Fächer Allgemeine Geschichte bei den Herren Professoren Goehrke, Beck und Maier, Russische Sprache und Literatur bei Herrn Prof. Brang und Pädagogik bei Herrn Prof. Widmer.

Die Lizentiatsarbeit zum Thema "Russische Revolution und Bolschewismus in anarchistischer Sicht" verfasste ich unter Leitung von Herrn Prof. Goehrke; die Lizentiatsprüfung legte ich im Dezember 1974 ab.

Anschliessend widmete ich mich der Bearbeitung meiner Dissertation unter der Leitung von Herrn Prof. Widmer. Mein Promotionsexamen bestand ich im Februar 1979.